

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Production d'un outil d'autorégulation destiné aux enseignantes et enseignants d'étudiantes et
étudiants en situation de handicap de niveau collégial

par

Audrey Bouchard-Lachance

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M.Éd.)

Maîtrise en enseignement au collégial

Mai 2020

© Audrey Bouchard-Lachance, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Production d'un outil d'autorégulation destiné aux enseignantes et enseignants d'étudiantes et
étudiants en situation de handicap de niveau collégial

par

Audrey Bouchard-Lachance

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Stéphanie Breton
Université de Sherbrooke

Directrice d'essai

Chantale Beaucher
Université de Sherbrooke

Évaluatrice de l'essai

SOMMAIRE

Cet essai présente le processus de réflexion ayant mené à l'élaboration d'un outil d'aide à l'autorégulation pour les étudiantes et étudiants en situation de handicap (EESH) et leurs enseignantes et enseignants collégiaux. Il apparaît de plus en plus évident que, malgré la mise en place de centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI), de centres de services adaptés ainsi que de programmes de financement, la question des étudiantes et des étudiants en situation de handicap (EESH) et de leur inclusion aux études postsecondaires ne demeure que partiellement résolue (Alarie, Beaumont, Lavallée, Le May, Macé, Raymond, Roy et Trifiro, 2013). D'ailleurs, la hausse fulgurante de nouvelles catégories d'EESH dans les deux dernières décennies a accéléré la recherche de solutions nouvelles et efficaces (Vagneux et Girard, 2014). En ce sens, plusieurs recherches et rapports font état de l'importance des enseignantes et des enseignants dans l'inclusion des EESH et comme facteur de leur réussite (Cook, Tremblay, Murray et Roberge, 2009 ; Fichten, Jorgensen, Havel et Barile, 2006) alors que d'autres soulignent l'apport des approches pédagogiques inclusives sur ces mêmes aspects (Rousseau, Point et Vienneau, 2015). Macé et Landry (2012) ainsi que Sauvé, Racette, Bégin, et Mendoza (2016) suggèrent que les fonctions exécutives, soutenues entre autres par des stratégies métacognitives, qui sont encore en développement au début de l'âge adulte, peuvent être à l'origine de plusieurs difficultés d'apprentissage. C'est précisément pourquoi cet essai s'intéresse à mieux outiller les enseignantes et les enseignants collégiaux face aux difficultés d'autorégulation des EESH, une stratégie métacognitive qui peut leur être bénéfique.

Après une recension des écrits au sujet des EESH, du processus de production du handicap ainsi que de l'autorégulation, il nous est apparu pertinent de créer un outil d'aide à l'autorégulation afin de favoriser l'autonomie des EESH dans leurs apprentissages au collégial. La démarche de production de matériel pédagogique de Paillé (2007) sert de guide à l'élaboration de l'outil. Cette démarche permet de jeter les bases d'un modèle d'outil qui se veut simple d'utilisation, adapté à la réalité collégiale dans plusieurs disciplines et basé sur la recherche dans le domaine de la métacognition et des situations de handicap vécues au collégial. Se déployant en trois fiches réflexives accompagnées d'un guide d'utilisation, il permet à l'étudiante ou l'étudiant d'être guidé tout au long du processus de réalisation d'une tâche académique. De son côté, l'enseignante ou l'enseignant peut suivre la progression de l'étudiante ou l'étudiant et accéder plus facilement à ses processus métacognitifs afin de mieux l'encadrer ou l'outiller. Puisque l'outil n'a pas pu être soumis au test de la réalité, deux évaluatrices l'ont commenté, ce qui a permis de mettre en lumière certaines forces, ainsi que certains écueils. La schématisation de l'outil et son adéquation avec les caractéristiques de l'autorégulation ressortent comme des éléments à conserver et souligner. La convivialité de l'outil ainsi que le manque de finition demeurent à considérer lors d'une bonification ultérieure. Il en résulte un outil qui, bien qu'encore perfectible, peut être adapté et utilisé dans une variété de contextes et de disciplines différentes.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION..... | 1 |
| PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE | 4 |
| 1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE..... | 4 |
| 1.1 L'intégration des étudiantes et étudiants en situation de handicap au collégial | 4 |
| 1.2 La situation au cégep de Victoriaville..... | 7 |
| 2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE | 10 |
| 2.1 Le recours aux services adaptés | 10 |
| 2.2 L'apport du personnel enseignant | 11 |
| 2.3 Les fonctions exécutives, les stratégies métacognitives et l'autorégulation au collégial..... | 12 |
| 3. LA QUESTION GÉNÉRALE | 14 |
| DEUXIÈME CHAPITRE. LE CADRE DE RÉFÉRENCE..... | 16 |
| 1. LE PROCESSUS DE PRODUCTION DU HANDICAP | 16 |
| 2. LES ÉTUDIANTES ET LES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP | 21 |
| 3. L'AUTORÉGULATION | 23 |
| 4. L'OBJECTIF SPÉCIFIQUE DE LA RECHERCHE | 29 |
| TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE | 30 |
| 1. TYPE DE RECHERCHE ET D'ESSAI..... | 31 |
| 2. DÉMARCHE SUIVIE POUR LA CRÉATION DE L'OUTIL | 32 |
| 2.1 Le support utilisé..... | 32 |
| 2.2 Le format de l'outil | 33 |
| 3. LES ENJEUX ÉTHIQUES | 34 |
| 3.1 Équilibre entre les risques et les bénéfices..... | 34 |
| 3.2 Consentement libre et éclairé..... | 35 |
| 3.3 Confidentialité des données | 35 |
| QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE..... | 37 |
| 1. CORRESPONDANCE ENTRE L'OUTIL ET LE CADRE CONCEPTUEL | 37 |
| 1.1 Comparaison entre le contexte d'utilisation de l'outil et le cadre conceptuel | 38 |

| | | |
|-------|--|-----------|
| 1.2 | Comparaison entre la première fiche réflexive et le cadre conceptuel | 40 |
| 1.3 | Comparaison entre la deuxième fiche réflexive et le cadre conceptuel | 42 |
| 1.4 | Comparaison entre la troisième fiche réflexive et le cadre conceptuel..... | 43 |
| 2. | DESCRIPTION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE | 45 |
| 2.1 | Guide d'utilisation..... | 45 |
| 2.2 | Fiches réflexives | 46 |
| 2.2.1 | Première fiche réflexive (avant)..... | 47 |
| 2.2.2 | Deuxième fiche réflexive (pendant)..... | 48 |
| 2.2.3 | Troisième fiche réflexive (après) | 49 |
| 2.3 | Adaptation de l'outil en application mobile..... | 50 |
| | CINQUIÈME CHAPITRE. ÉVALUATION PAR LES PAIRS..... | 51 |
| 1. | DÉMARCHE D'ÉVALUATION..... | 51 |
| 2. | POINTS FORTS..... | 52 |
| 2.1 | Adéquation avec le cadre conceptuel..... | 52 |
| 2.2 | Schématisation claire du processus..... | 53 |
| 3. | POINTS À AMÉLIORER | 53 |
| 3.1 | Manque de convivialité..... | 54 |
| 3.2 | Éléments manquants ou partiels..... | 54 |
| 4. | SUGGESTIONS DE MODIFICATIONS À APPORTER | 55 |
| | CONCLUSION | 57 |
| | RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 62 |
| | ANNEXE A. OUTIL D'AIDE À L'AUTORÉGULATION..... | 72 |
| | ANNEXE B. GUIDE D'UTILISATION DE L'OUTIL..... | 75 |
| | ANNEXE C. QUESTIONS POSÉES AUX ÉVALUATRICES DE L'OUTIL | 78 |

LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|------------|---|----|
| Tableau 1. | Taxonomie des stratégies métacognitives adapté de Bégin (2008, p. 56)..... | 26 |
| Tableau 2. | Activités métacognitives selon le moment de réalisation de la tâche selon Lafortune et Deaudelin (2001). | 28 |
| Tableau 3. | Comparaison entre le contexte d'utilisation de l'outil et le cadre conceptuel | 38 |
| Tableau 4. | Comparaison entre les éléments de la première fiche et le cadre conceptuel. | 40 |
| Tableau 5. | Comparaison entre les éléments de la deuxième fiche et le cadre conceptuel. | 42 |
| Tableau 6. | Comparaison entre les éléments de la troisième fiche et le cadre conceptuel..... | 43 |

LISTE DES FIGURES

| | | |
|-----------|--|----|
| Figure 1. | Évolution des EESH inscrits aux services adaptés du cégep de Victoriaville. | 7 |
| Figure 2. | Évolution de la proportion des EESH au Cégep de Victoriaville par années scolaires. | 9 |
| Figure 3. | Modèle de développement humain — Processus de production du handicap (Fougeyrollas, 2010). | 19 |
| Figure 4. | Pictogrammes utilisés et leur signification..... | 47 |
| Figure 5. | Suggestion de modifications au premier arbre décisionnel..... | 56 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

| | |
|---------|---|
| CCSI | Centres collégiaux de soutien à l'intégration |
| CÉR | Comité d'éthique à la recherche |
| CIDIH | Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps |
| CTNERHI | Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations |
| CTREQ | Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec |
| CUA | Conception universelle de l'apprentissage |
| EBP | Étudiants ayant des besoins particuliers |
| EESH | Éudiantes et étudiants en situation de handicap |
| ICIDH | International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps |
| INSERM | Institut national de la santé et de la recherche médicale |
| OMS | Organisation mondiale de la santé |
| OPHQ | Office des personnes handicapées du Québec |
| PPH | Processus de production du handicap |
| RIPPH | Réseau international sur le processus de production du handicap |
| TA | Trouble d'apprentissage |
| TDA/H | Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité |
| TM | Trouble de santé mentale |
| TSA | Trouble du spectre de l'autisme |

I knew exactly what to do. But in a much more real sense, I had no idea what to do.

- Michael Scott

REMERCIEMENTS

Ce qui semblait une très bonne idée en 2016, s'est avéré beaucoup plus long et fastidieux que prévu, c'est le moins qu'on puisse dire ! Après seulement deux contrats en enseignement collégial, je me suis lancé dans l'aventure de cet essai tout en commençant ma carrière d'enseignante en Techniques d'éducation spécialisée. Les sessions déjà bien remplies et anxiogènes se sont donc vécues en parallèle, à la fois comme enseignante et comme étudiante à la maîtrise. Heureusement, j'ai pu compter sur le soutien indéfectible de Madame Élisabeth Mazalon, directrice de l'essai jusqu'en 2019, et de Madame Stéphanie Breton, codirectrice devenue directrice de l'essai. Sans vos bons mots, vos encouragements et votre sincérité, je ne crois pas que j'aurais réussi à trouver la motivation de terminer. Cela est sans compter les très nombreux changements de cap que le projet a connus depuis le début ! Merci pour votre présence rassurante et patiente, particulièrement dans les derniers mois en montagnes russes.

Merci également à mes collègues du département des Techniques d'éducation spécialisée du cégep de Victoriaville qui m'ont entendu maintes fois parler de mon projet et m'ont toujours encouragé à poursuivre, notamment mes deux collègues qui ont généreusement donné de leur temps pour évaluer mon projet. Je remercie également Nathalie Lavigne, conseillère aux services adaptés, pour m'avoir fourni de précieuses données sur notre réalité locale. Un merci spécial également à M. Deland pour l'empathie démontrée et l'aide apportée quant au traitement des données.

Finalement, je remercie ma famille de m'avoir transmis le goût d'apprendre et de me dépasser, voyez où cela m'a menée ! Votre fierté s'est immiscée en moi et m'a permis de continuer, malgré les moments de doutes. Merci à mon complice, Oscar, pour tous les conseils prodigués et les tempêtes traversées. Tu as toujours le bon mot pour me raisonner, me rassurer ou encore me permettre de décrocher. Bientôt, ce sera à ton tour de mettre le point final à ta thèse et je serai là pour célébrer avec toi !

Enfin, merci à tous ceux et celles que j'oublie de nommer, mes colocataires des dernières années et mes amis qui, chacun à leur façon, m'ont été d'une aide précieuse quand j'en avais bien besoin.

INTRODUCTION

L'intégration des étudiantes et des étudiants en situation de handicap (EESH) préoccupe le milieu de l'éducation depuis déjà plusieurs décennies (Proulx, 1989). À partir de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées adoptée en 1978 et avec sa politique À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité en 2009, le Québec a mis en place plusieurs instances afin d'assurer l'inclusion des personnes en situation de handicap, notamment dans le milieu de l'éducation (Vagneux et Girard, 2014). Depuis, le nombre d'EESH n'a cessé de croître dans les établissements d'enseignement postsecondaires, menant ceux-ci à constamment s'adapter à de nouvelles réalités (Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010). Compte tenu de cette situation et du fait que plusieurs de ces jeunes n'utilisent pas nécessairement les services d'aide offerts (Alarie et al., 2013), le défi du personnel enseignant est donc d'inclure et de soutenir ces nouvelles cohortes en réduisant au maximum les iniquités.

Puisque les enseignantes et les enseignants sont considérés comme des facilitateurs qui contribuent de façon importante à la réussite des élèves (Nguyen, Fichten, Barile et Lévesque, 2006), nous croyons qu'il est important de les outiller afin qu'ils accompagnent adéquatement leurs élèves, quelles que soient leurs difficultés. Une des façons de contribuer à leur réussite réside dans le développement des fonctions exécutives, afin de contrer les risques d'échec scolaire (Landry et Goupil, 2010). D'ailleurs, Anderson, Northam et Wrennall (2018) rapportent que les fonctions exécutives poursuivent leur développement jusqu'au début de l'âge adulte, correspondant donc à l'âge des étudiantes et étudiants collégiaux. Selon Dubois et Roberge (2010), le passage au collégial peut comporter de nombreux défis, surtout au niveau du développement de

l'autonomie de l'apprenante ou de l'apprenant et particulièrement pour celles et ceux ayant un trouble d'apprentissage. Le développement de l'autorégulation, en tant que stratégie métacognitive, permet de faire face aux réalités plus complexes qu'offre le milieu collégial, qui apparaît alors comme un moment crucial pour développer cette aptitude fort utile à la poursuite d'études postsecondaires. Cet essai propose donc un outil d'autorégulation utilisable par les étudiantes et les étudiants en situation de handicap avec le soutien de leurs enseignantes et enseignants.

Pour ce faire, le premier chapitre portant sur la problématique cerne dans quel contexte les mesures de soutien aux EESH sont apparues dans le milieu de l'éducation et plus particulièrement au collégial. Elle fait donc état de l'importante croissance des EESH au collégial depuis 15 ans, ainsi que de la diversité des situations de handicap prises en compte. Elle situe également la difficulté à rejoindre l'ensemble des EESH par l'entremise des services adaptés des collèges d'une part, et le manque d'outils des membres du corps enseignant pour répondre aux besoins diversifiés des EESH, d'autre part. De plus, le fait que les fonctions exécutives soient encore en développement lors de l'arrivée des étudiantes et étudiants au collégial teinte encore davantage les besoins spécifiques en termes de stratégies d'apprentissage. Cette problématique dépeint donc plus clairement les difficultés à accompagner les étudiantes et les étudiants en situation de handicap et à répondre à leurs besoins d'apprentissage et nous amène à la production d'un outil soutenant l'autorégulation des EESH. La question suivante, sur laquelle porte l'ensemble de l'essai, oriente notre réflexion : comment mieux outiller les enseignantes et les enseignants afin de développer l'autorégulation de leurs étudiantes et étudiants en situation de handicap ?

Pour y répondre, le deuxième chapitre présente le cadre de référence précisant les notions de processus de production du handicap, d'EESH, ainsi que d'autorégulation. Le troisième chapitre aborde la méthodologie de production de matériel pédagogique (Paillé, 2007) utilisée dans la présente démarche et se poursuit avec le choix et la justification du support et du format de l'outil créé, ainsi que les enjeux éthiques entourant le projet. La mise en forme de l'outil ainsi que sa correspondance avec le cadre conceptuel sont discutées dans le quatrième chapitre sur la présentation du matériel pédagogique. Le cinquième chapitre, quant à lui, fait état de la démarche d'évaluation de l'outil par des évaluatrices et les principaux commentaires constructifs qui en ressortent. L'essai se termine par une réflexion sur le processus de production de l'outil et sur l'essai en général.

PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE

Au cours de ce premier chapitre, il sera question du contexte permettant de bien situer le problème de recherche dans l'enseignement collégial, notamment auprès des EESH. En effet, l'intérêt pour les EESH remonte à il y a plus de trente ans (Proulx, 1989) et depuis, de nombreux changements politiques et étymologiques sont survenus (Ducharme et Montmigny, 2014). Il importe donc de bien connaître l'évolution de ces connaissances afin d'en mesurer la portée actuelle. Ces balises aideront ensuite à cerner les enjeux principaux soulevés par le problème et à faire la démonstration de la pertinence du sujet d'étude. Une fois ces éléments expliqués, la question générale de recherche sera présentée.

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1.1 L'intégration des étudiantes et étudiants en situation de handicap au collégial

Au cours des dernières décennies, l'intégration des élèves dits à risque constitue un enjeu important pour les différentes instances scolaires. En effet, dès le début des années 1980, les cégeps se sont intéressés au phénomène et ont instauré les premières mesures d'aide destinées à ceux que l'on nommait alors étudiants à risque, étudiants handicapés ou étudiants en difficulté d'apprentissage (Proulx, 1989). Ces mesures étaient basées sur la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées instaurée en 1978 et qui coïncide avec la création de l'Office des personnes handicapées du Québec. Avec l'adoption en 1984 de la politique À part...égale le gouvernement québécois s'inscrivait dans une mouvance qui allait mener à la création de services plus spécifiques ayant pour mandat l'accueil et l'intégration des élèves en difficulté

(Office des personnes handicapées du Québec, 1984). Prenant racine dans les cégeps de Sainte-Foy et du Vieux-Montréal, un ensemble de mesures adaptées a pris forme pour ensuite se propager à la totalité du réseau collégial dans les années 1990 (CCSI, s.d.a). Tout au long de cette décennie, la demande pour ces programmes d'aide a considérablement augmenté et c'est au début des années 2000 que de nouvelles clientèles, dites émergentes, telles que les personnes ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), un trouble de santé mentale (TM) ou un trouble d'apprentissage (TA), sont reconnues dans le réseau (Bonnelli et al., 2010). L'augmentation de la demande et la diversification de la clientèle ont graduellement mené à l'instauration d'un centre de services adaptés dans chacun des cégeps ainsi que dans plusieurs collèges privés. Ces centres ont pour but de faciliter l'intégration des EESH, que la déficience soit sensorielle, physique ou motrice, organique, neurologique ou de l'ordre des troubles d'apprentissage ou de santé mentale. Ils doivent également soutenir la réussite des élèves en leur offrant des mesures d'aide ou des accommodements adaptés à leurs besoins afin de pallier leurs difficultés (CCSI, s.d.b). Lors de l'émergence de ces mesures dans les années 1980, on définissait la mesure d'aide à la réussite comme « un ensemble de moyens coordonnés en vue d'atteindre un résultat, un objectif, relié à la réussite » (Blain, Chouinard, Coutu, Gagnon, Matteau et Michaud, 2005, p. 12). St-Onge, Tremblay, et Garneau (2010) rapportent, de leur côté, que la notion de mesures d'accommodement fait souvent référence à celle d'accommodement raisonnable comme prévu dans la Charte des droits et libertés de la personne (RLRQ, c.12, art. 10). Celle-ci assure le droit à l'égalité par lequel un établissement d'enseignement, par exemple, doit modifier ses façons de faire afin d'éviter la discrimination de l'EESH (Ducharme et Montminy, 2012). C'est aussi le

terme utilisé par les services adaptés des collèges pour les mesures octroyées dans le plan d'intervention (CCSI, s.d.c).

Comme mentionné dans les travaux du réseau de recherche Adaptech (Nguyen et al., 2006), les services adaptés semblent avoir une importance capitale sur la réussite scolaire des étudiants y ayant accès. Cependant, les mesures d'accommodement offertes par les services adaptés comportent certaines lacunes, dont celle de ne pas toujours suffire à la demande sans cesse croissante. C'est en effet au début des années 2000 qu'une hausse importante du nombre d'EESH au niveau collégial s'est fait ressentir, enjoignant le gouvernement à financer une partie des services requis :

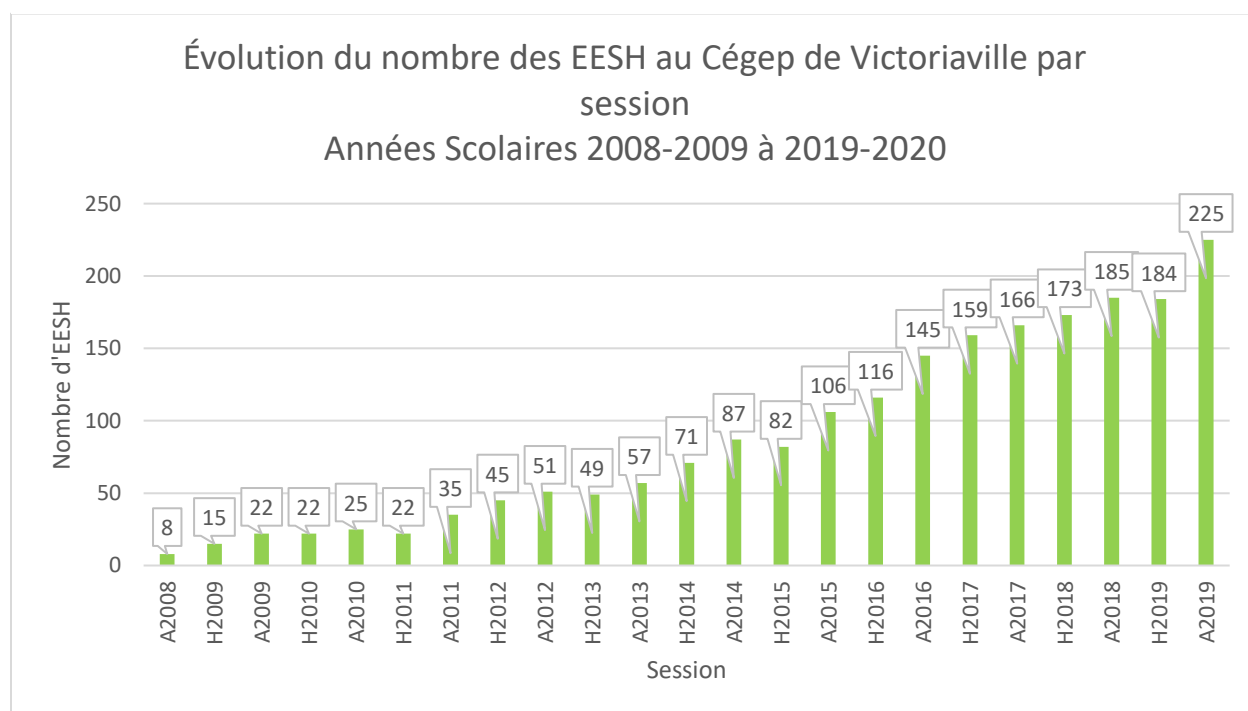
L'augmentation importante du nombre d'élèves en situation de handicap, pour les catégories admissibles, s'est fait sentir dans l'ensemble du réseau des cégeps, passant de 359 élèves déclarés en 1995, à 778 en 2007. On note aussi un bond spectaculaire de 338 élèves entre les années 2006 et 2007, soit une augmentation de 76,8 %, qui correspond à la période où il y a eu une augmentation sensible du financement. (Bonnelli et al., 2010, p. 14).

Parallèlement à cette hausse d'effectifs, plusieurs chercheurs tentent de démontrer l'efficacité de nouvelles approches pédagogiques (Macé et Landry, 2012), dont la conception universelle de l'apprentissage (CUA), afin de répondre plus efficacement aux besoins diversifiés des nouveaux étudiants au collégial (Barile, Nguyen, Havel et Fichten, 2012).

1.2 La situation au cégep de Victoriaville

Comme ailleurs dans le réseau collégial, le cégep de Victoriaville a connu lui aussi une augmentation importante du nombre d'EESH déclarés. Afin de mieux illustrer la situation, la figure 1 présente l'évolution des EESH inscrits aux services adaptés du collège de l'automne 2008 à l'automne 2019. Ces données nous ont été gracieusement fournies par les services adaptés du cégep de Victoriaville (Cégep de Victoriaville, 2020a).

Figure 1. Évolution des EESH inscrits aux services adaptés du cégep de Victoriaville.

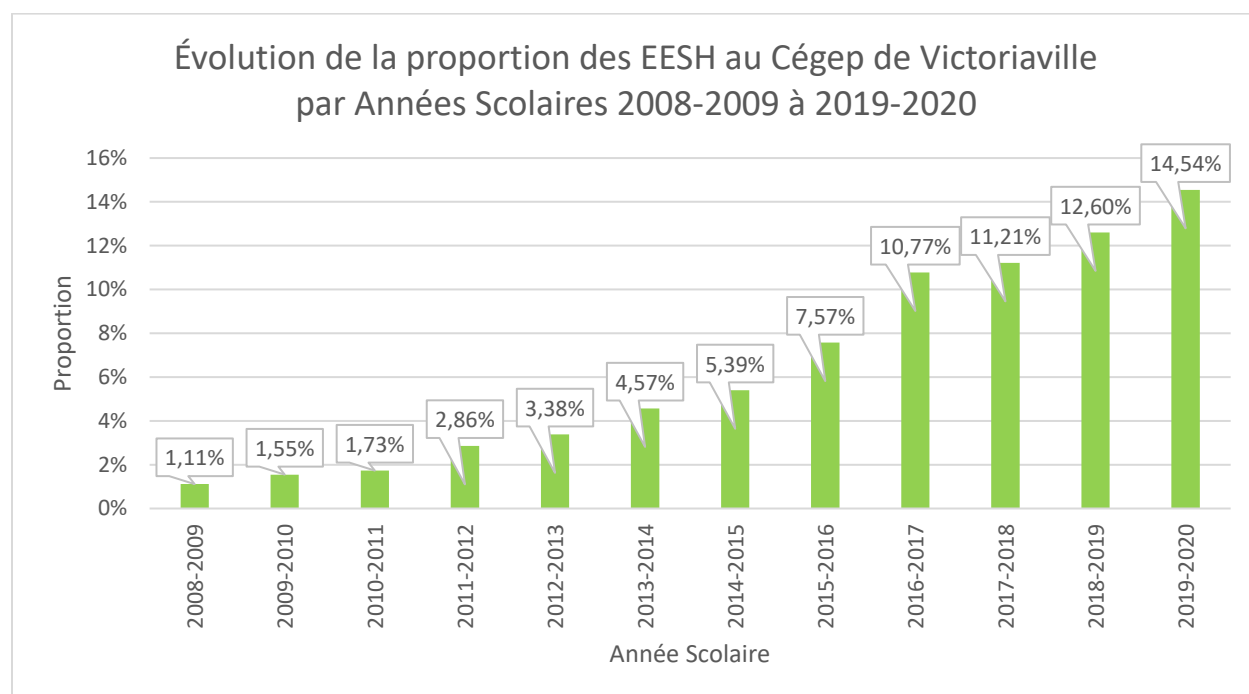


On peut y voir que le nombre d'étudiantes et d'étudiants s'inscrivant aux services adaptés n'a cessé de croître dans la dernière décennie. Pour l'instant, en date de la session d'automne 2019, nous ne pouvons pas affirmer que la croissance a atteint un plateau, c'est-à-dire qu'elle se serait stabilisée. On peut donc s'attendre à ce que ces chiffres soient susceptibles d'augmenter encore

pendant quelques années. Il est à noter que ces chiffres n'incluent pas les situations de handicap temporaires, c'est-à-dire celles résultant d'accidents tels qu'une commotion cérébrale ou une fracture, par exemple. En date de l'automne 2019, les services adaptés nous indiquent également que les types de diagnostics les plus fréquents sont, dans l'ordre, les troubles d'apprentissage, les troubles neurologiques, dont les troubles du spectre de l'autisme, la dysphasie et les traumatismes craniocérébraux notamment, et les troubles de santé mentale.

D'autre part, il est possible de comparer ces chiffres en termes de proportion sur l'ensemble de l'effectif étudiant du collège à travers ces années. En effet, si le nombre d'EESH inscrits aux services adaptés est éclairant, il est encore plus pertinent de mettre ces chiffres en parallèle avec le nombre total d'étudiantes et d'étudiants inscrits au cégep de Victoriaville pour chacune de ces années. Malheureusement, les chiffres dont nous disposons nous donnent seulement accès aux nombres d'étudiantes et d'étudiants inscrits à temps plein à l'enseignement régulier alors que les nombres d'EESH comprennent les gens étudiant à temps partiel et à la formation continue (Cégep de Victoriaville, 2020a). De plus, ces chiffres ne nous donnent pas accès aux effectifs par session, mais plutôt par année scolaire. La figure suivante (figure 2) doit donc être interprétée avec prudence puisqu'elle représente le nombre maximal atteint de EESH par année scolaire et que le nombre maximal de EESH toutes catégories confondues (temps partiel ou plein, formation régulière ou continue) est rapporté sur le total d'étudiantes et d'étudiants à temps plein de l'enseignement régulier. Les proportions illustrées à la figure 2 donnent donc un aperçu de l'importance grandissante que prennent les EESH, toutes proportions gardées, à l'intérieur d'un cégep comme celui de Victoriaville.

Figure 2. Évolution de la proportion des EESH au Cégep de Victoriaville par années scolaires.



Même si ces données doivent être prises avec un grain de sel, il apparaît intéressant de visualiser ainsi la hausse des EESH dans un établissement donné ainsi que l'impact de celle-ci sur l'ensemble de l'effectif étudiant. Afin d'encore mieux comprendre comment ces chiffres se répercutent sur le personnel enseignant, nous avons demandé aux services adaptés du cégep de Victoriaville de nous fournir le nombre de EESH par programmes d'études pour l'automne 2019. Les données fournies montrent que 46 des 225 EESH inscrits aux services adaptés à l'automne 2019 provenaient du programme des Techniques d'éducation spécialisée (351.A0), ce qui représente plus de 20 % des élèves bénéficiant de ces services. Pour les autres programmes, les taux varient entre 0 % et 12 % pour l'automne 2019, d'où l'intérêt suscité, en tant

qu'enseignante au département des Techniques d'éducation spécialisée, par la situation des EESH au collégial (Cégep de Victoriaville, 2020b).

2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

2.1 Le recours aux services adaptés

Dans les faits, ce ne sont pas tous les étudiants et étudiantes inscrits aux services adaptés qui les utilisent ni tous les étudiants et étudiantes en situation de handicap qui s'inscrivent aux services adaptés. La peur d'être étiqueté, l'absence de diagnostic, la méconnaissance des services disponibles ou le désir de réussir par soi-même expliquent en partie cette réalité (Alarie et al., 2013 ; Bonnelli et al., 2010). Le personnel enseignant se retrouve donc avec plusieurs étudiantes et étudiants ne recevant pas les services disponibles, ce qui peut avoir un impact sur leur réussite scolaire (Nguyen et al., 2006).

À l'instar du reste de l'Amérique du Nord et de l'Europe, on constate une hausse des étudiantes et étudiants ayant des troubles d'apprentissage dans les établissements d'enseignement supérieur (Dubé et Sénécal, 2009). Le nombre d'étudiantes et d'étudiants présentant un TA, un TDA/H ou un TM serait passé de 136 en 2000 à 2947 en 2010 selon la Fédération des cégeps (2012). Cette dernière précisait que « ces chiffres sont minimaux et pourraient être supérieurs en réalité, notamment parce que les étudiants éprouvant ces troubles ne sont pas tous diagnostiqués ou déclarés comme tels à leur arrivée au cégep » (Fédération des cégeps, 2010). Cette importante hausse des effectifs, bien que parfois moins visible que les déficiences physiques ou motrices, se fait souvent ressentir en classe, lorsque la personne qui enseigne doit composer

avec différents rythmes d'apprentissage, nécessitant parfois l'utilisation de pratiques d'individualisation (Paré, 2011). De leur côté, Alarie et al. (2013) ont mesuré l'impact de la présence des EESH sur les tâches enseignantes, telles que la préparation, la prestation, l'encadrement et l'évaluation. Les résultats démontrent que cet impact se fait particulièrement sentir lors de la prestation, de l'encadrement et de l'évaluation.

2.2 L'apport du personnel enseignant

Comme les services adaptés peinent parfois à répondre adéquatement à la demande qui continuera d'augmenter (Comité Interordres, 2011), il semble raisonnable de penser à utiliser d'autres ressources détenues à l'interne afin de satisfaire aux besoins de cette clientèle. À ce titre, Fichten, Jorgensen, Havel et Barile (2005) rapportent que 37 % des EESH disent que la présence de bons professeurs dans leur parcours scolaire constitue le facilitateur le plus apprécié lors de leurs études. De plus, en ayant déjà établi un lien de confiance avec les EESH, le personnel enseignant sera plus facilement en mesure d'effectuer le suivi auprès d'eux sans qu'ils se sentent jugés, étiquetés ou exclus (Comité Interordres, 2011).

Les enseignantes et les enseignants doivent également être mis à profit lorsqu'il est question d'enseigner explicitement ou d'entraîner les étudiantes et étudiants à utiliser certaines stratégies d'apprentissage. Cela peut se traduire, par exemple, par l'enseignement explicite et structuré de stratégies d'apprentissage cognitives ou métacognitives, telles que l'autorégulation (Bergeron, Vienneau et Rousseau, 2014, p.63). À ce titre, Buysse, Martineau et Legendre (2016, p. 19) nous rappellent l'importance

de soutenir le développement de l'apprentissage autorégulé et la cohérence des préférences d'apprentissage, à travers un travail métacognitif portant sur le contrôle des manières d'apprendre et d'organiser son apprentissage par l'élève en l'amenant à se poser des questions ; en lui donnant le moyen de documenter ce qu'il apprend et comment il l'apprend ; en lui enseignant des stratégies métacognitives.

Le rôle des enseignantes et des enseignants serait donc prépondérant dans l'inclusion des étudiantes et des étudiants en situation de handicap puisqu'ils sont aux premières loges dans leur contact avec les EESH (B. La Grenade et Trépanier, 2017). À ce propos, ces auteures soutiennent que « ce n'est donc pas tant dans la gestion des accommodements que les professeurs peuvent agir, mais en intervenant directement sur l'environnement éducatif dans leurs propres classes » (B. La Grenade et Trépanier, 2017, p. 5).

Bref, le rôle des enseignantes et des enseignants apparaît primordial puisqu'on ne peut prétendre que l'ensemble des élèves, parce qu'ils ont atteint le niveau collégial, ont développé des stratégies d'apprentissage efficaces. Il importe donc de soutenir cet apprentissage de façon structurée à l'aide de méthodes pédagogiques dédiées (St-Pierre, 2004).

2.3 Les fonctions exécutives, les stratégies métacognitives et l'autorégulation au collégial

Les fonctions exécutives peuvent être brièvement décrites comme « l'ensemble de processus cognitifs qui permettent à l'individu de réguler intentionnellement sa pensée et ses actions dans l'atteinte d'un but précis » (Miyake et al., 2000). Elles se développent dès la petite enfance et jusqu'à l'âge adulte, avec une poussée finale vers l'âge de 16 à 19 ans

(Anderson, Anderson, Northam, Jacobs et Catroppa, 2001). Cela signifie que, lors de l'entrée des étudiantes et étudiants au collégial, les fonctions exécutives sont encore en train de se développer et de se raffiner. Pourtant, les fonctions exécutives sont essentielles afin de supporter l'apprentissage et favoriser la réussite éducative (Best et Miller, 2010). En effet, il est démontré que les EESH, notamment les personnes présentant un diagnostic de trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), de dyslexie, de trouble du spectre de l'autisme ou de trouble du langage, sont plus sujets à vivre des difficultés au niveau des fonctions exécutives (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2018).

L'enseignement de stratégies par les enseignantes et les enseignants peut soutenir le développement des fonctions exécutives chez les étudiantes et les étudiants (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2018). Les stratégies métacognitives, elles, permettent de prendre conscience de ses propres processus cognitifs et, dans le cas de l'autorégulation, de relever ses erreurs afin de savoir quand il est temps de changer de comportements pour faire face à un problème (Bégin, 2008). On peut donc en comprendre que les stratégies métacognitives, comme l'autorégulation par exemple, peuvent soutenir le développement des fonctions exécutives et que celles-ci demeurent parfois encore à développer lors de l'arrivée au collégial. Dubois et Roberge (2010) notent que l'autorégulation apparaît comme une des pistes à privilégier pour soutenir les élèves dyslexiques et dysorthographiques dans leurs tâches de lecture en amont, pendant et en aval de celles-ci. Développer leur autorégulation, c'est aussi développer leur autonomie dans les apprentissages au fur et à mesure qu'ils apprendront à se connaître à travers leurs méthodes d'apprentissage (Dubois et Roberge, 2010).

Compte tenu de la difficulté pour les services adaptés de rejoindre l'ensemble des EESH qui sont de plus en plus nombreux et qui présentent souvent des difficultés liées aux fonctions exécutives, il apparaît donc pertinent de se pencher sur la création d'un outil d'aide à l'autorégulation leur étant destiné et utilisable en collaboration avec le personnel enseignant. En effet, aucun outil de ce genre, adapté au milieu collégial, n'a été recensé en ce qui a trait à l'autorégulation des EESH en collaboration avec le personnel enseignant, alors que certaines personnes ont documenté spécifiquement les mesures de soutien offertes par les intervenants des services adaptés des collèges (Alarie et al., 2013 ; Macé et Landry, 2012 ; Macé et Rivard, 2013 ; Pacaud et Richard, 2014).

3. LA QUESTION GÉNÉRALE

Ces considérations nous amènent à déterminer l'objet du présent essai. En effet, après avoir pris connaissance de la hausse des EESH dans les collèges québécois et de l'étendue des services actuellement mis en place par les administrations collégiales, force est de constater que ce ne sont pas tous les EESH qui bénéficient de ces services. Il semble pertinent de s'interroger alors sur l'apport du personnel enseignant dans l'accompagnement de ces EESH, particulièrement leur contribution au développement des fonctions exécutives et des stratégies métacognitives, dont l'autorégulation. De fait, il semble que les enseignantes et enseignants collégiaux manquent parfois d'outils afin de mieux accompagner leurs étudiantes et étudiants dans leurs apprentissages. Actuellement, aucun outil destiné au personnel enseignant et à leurs EESH pour soutenir le développement de l'autorégulation ne semble exister dans les différents collèges. Certains outils, créés notamment par les CCSI et les centres de services adaptés des collèges, demeurent peu

accessibles ou adaptés aux réalités du personnel enseignant. Ainsi, la question qui émerge de ces propos est la suivante : quel outil pourrait-on produire qui aiderait les enseignantes et les enseignants à soutenir le développement de l'autorégulation chez les EESH ? Dans le contexte où les effectifs d'EESH ne semblent pas près de diminuer (Comité Interordres, 2011), nous souhaitons contribuer, bien humblement, à améliorer la situation, et ce, autant pour les enseignantes et enseignants que pour les EESH qui poursuivront des études collégiales.

DEUXIÈME CHAPITRE. LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce deuxième chapitre, les notions clés ayant mené à la production de l'outil seront décrites et justifiées selon l'utilisation qui en sera faite dans le présent essai. Dans un premier temps, la notion de processus de production du handicap (PPH) sera abordée et développée. Pour ce faire, un bref historique fera état du changement de paradigme qui a influencé les définitions du terme handicap au cours du dernier siècle. Ces définitions seront ensuite mises en relation avec le modèle schématisé par Fougeyrollas (2010) et l'équipe du Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH). Dans un deuxième temps, la notion d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap, aussi nommée EESH, sera développée à travers sa nomenclature et les portraits de situation dans les collèges québécois. Enfin, l'autorégulation, une stratégie métacognitive, sera explicitée à l'aide du cadre de référence de Bégin (2008). En dernier lieu, ce chapitre se conclura par la formulation de l'objectif de recherche.

1. LE PROCESSUS DE PRODUCTION DU HANDICAP

Avant même de s'attaquer à la notion d'EESH, il semble pertinent de commencer par définir ce que l'on a entendu et ce que l'on entend maintenant par le terme handicap. En effet, une recension des écrits permet de constater les nombreux changements survenus depuis le début du 20^e siècle puisque c'est à ce moment que l'on voit véritablement émerger la notion de handicap (Winance, 2004). Vers la Première Guerre mondiale, « la notion de "handicap" désigne, elle, un écart (un déficit) par rapport à une norme d'intégration sociale, écart provoqué par la possession d'une déficience » par opposition à une infirmité de naissance ou à un accident de travail par

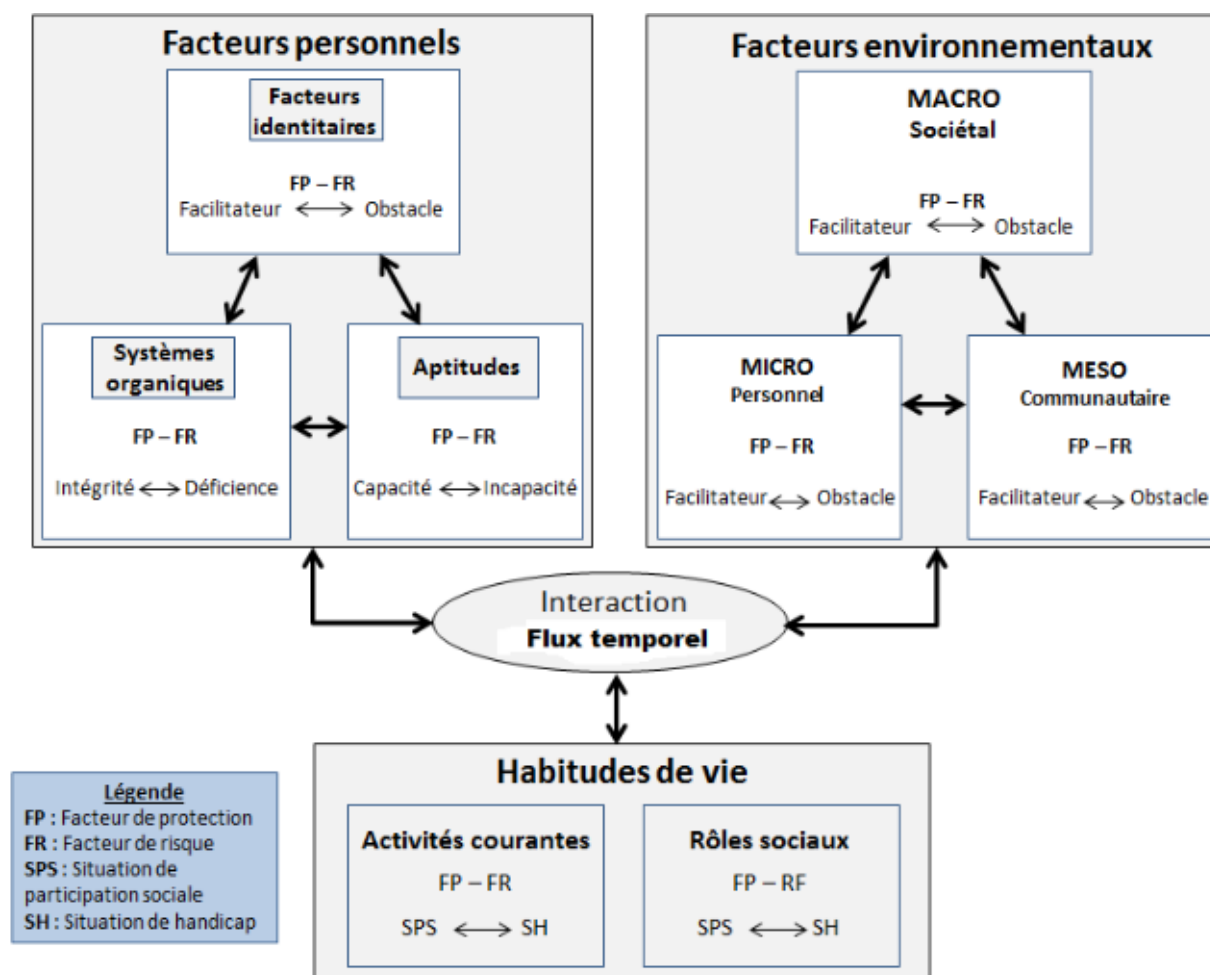
exemple (Winance, 2004, p. 202). Cette définition suggère que l'individu qui se voit affligé d'une déficience, qu'elle soit physique, cognitive ou organique, a besoin de réadaptation afin de retrouver un rôle dans la société. Autrement dit, selon cette vision, la personne ayant une déficience est, de fait, handicapée et exclue ou encore stigmatisée et ce, en raison de cette caractéristique personnelle (Fougeyrollas, 2010). L'approche biomédicale s'en tient donc à diagnostiquer les déficiences et à les traiter afin d'en pallier les conséquences et de rendre la personne fonctionnelle en société (Winance, 2004).

À partir de 1980, certains auteurs commencent à remettre en question la cause du handicap qui ne serait pas la déficience de la personne, mais plutôt l'environnement physique, culturel ou social dans lequel la personne se trouve (Winance, 2004). Au Québec, c'est avec la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale votée en 1978 que le gouvernement crée l'Office des personnes handicapées du Québec et, avec lui, reconnaît que l'environnement peut être la cause de la situation handicapante vécue (Ravaud et Fougeyrollas, 2005). Peu de temps après, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) publie en 1980 l'International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease (ICIDH), soit la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (CIDIH) telle que traduite en français par le Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations (CTNERHI) et l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM) en 1988. Cet ouvrage définit le handicap, traduit ici comme désavantage social, ainsi :

Dans le domaine de la santé, le désavantage social pour un individu donné résulte d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal (en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels). (Organisation mondiale de la santé, 1988, p. 25)

La différence majeure que l'OMS apporte dans ce document réside dans l'adoption d'une approche systémique qui tient compte de l'interaction entre plusieurs facteurs personnels et environnementaux en lieu et place de l'approche biomédicale qui prévalait jusqu'alors et qui ne prenait en compte que la déficience de l'individu (Fougeyrollas, 2002 ; Ravaud et Fougeyrollas, 2005 ; Winance, 2004). Ces facteurs personnels peuvent être illustrés par la condition physique de la personne, quelqu'un se déplaçant en fauteuil roulant par exemple, alors que les facteurs environnementaux tiennent compte des facilitateurs et des obstacles auxquels la personne fait face dans son environnement, tels que des lieux dépourvus de rampe d'accès. Un comité québécois est donc mandaté pour modifier la CIDIH, notamment en ce qui a trait au concept de handicap. Leurs travaux mèneront à la publication de la première version du Processus de production du handicap (PPH) en 1991 qui sera ensuite modifié jusqu'en 2010 sous l'appellation Modèle de développement humain et Processus de production du handicap, tel que présenté à la figure 3 (Fougeyrollas, 2010).

Figure 3. Modèle de développement humain — Processus de production du handicap
(Fougeyrollas, 2010).



Selon ce modèle, la situation de handicap remplace donc le handicap tel que défini traditionnellement et on la détermine comme suit :

Une situation de handicap correspond à la réduction de la réalisation des habitudes de vie, résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques personnelles) et les facteurs

environnementaux (les facilitateurs et les obstacles).

(Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté et St-Michel, 1998, p. 36)

En résumé, la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale définit la personne handicapée comme « toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes. » (RLRQ, c. E-20.1, art. 1 g). Selon le Processus de production du handicap (Fougeyrollas et al., 1998), ces activités de la vie courante peuvent inclure le travail, les loisirs, la nutrition ou les communications ainsi que toute autre habitude de vie ou rôle social que la personne désire adopter, dont évidemment l'éducation.

Ainsi, une personne vivant avec un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention (facteurs de risque personnels), par exemple, est sujette à rencontrer des obstacles dans son parcours scolaire, d'autant plus si elle reçoit peu de soutien de la part de ses parents (facteur de risque environnemental). L'interaction entre ces facteurs peut donc entraver la réalisation d'une habitude de vie, telle la vie scolaire, et causer une situation de handicap. Cependant, l'introduction de facteurs de protection environnementaux, comme l'utilisation de stratégies d'enseignement et d'apprentissage universelles, c'est-à-dire s'adressant à toute personne, peut venir palier à la situation de handicap vécue.

2. LES ÉTUDIANTES ET LES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP

Au Québec, l'acronyme EESH, signifiant étudiantes et étudiants en situation de handicap, est celui qui fait référence aux étudiantes et étudiants ayant une déficience entraînant des difficultés scolaires en raison de l'interaction entre leurs facteurs personnels et ceux de leur environnement scolaire (Vagneux et Girard, 2014).

Alors qu'à l'enseignement primaire et secondaire le terme usuel est élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, d'où l'acronyme EHDAA (Bonnelli et al., 2010 ; Fédération des syndicats de l'enseignement-CSQ, 2018), au collégial, d'autres termes se retrouvent dans les études, mais ne seront pas utilisés dans le cadre de la présente recherche. À titre d'exemple, les étudiants avec besoins particuliers ou étudiants ayant des besoins particuliers, communément appelés EBP (Fédération étudiante collégiale du Québec, 2010), désignent habituellement tous les étudiants et étudiantes en situation de handicap, autant ceux issus de la population dite traditionnelle, incluant les déficiences visuelle, organique, auditive et motrice, que la population dite émergente comme les troubles d'apprentissage (TA), les troubles mentaux (TM) les troubles du spectre de l'autisme (TSA) et les troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) (Vagneux et Girard, 2014). Cependant, la distinction entre population traditionnelle et population émergente semble quelque peu désuète de nos jours étant donné l'importante proportion de la clientèle dite émergente qui a même dépassé celle de la clientèle traditionnelle dans de nombreux établissements (Ducharme et Montminy, 2012). De plus, l'expression EBP tend à signifier que ce sont les étudiantes et étudiants qui, en raison de leur déficit ou déficience, ont des besoins particuliers. Cette vision, bien que défendable, ne reflète pas selon

nous l'historique et la raison d'être du terme situation de handicap. Celui-ci signifie que si les étudiantes et étudiants ont des besoins particuliers, c'est en raison de l'interaction entre les facteurs environnementaux et personnels et non uniquement à cause de leur condition personnelle. Pour cette raison, le terme EESH a été retenu pour les besoins de cet essai.

Un portrait de la situation datant de 2010 et issu du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Bonnelli et al., 2010, p. 14) souligne que le nombre d'EESH pour l'ensemble du réseau public des collèges québécois « est passé de 359 en 1995 à 1 542 en 2007, ce qui représente une augmentation de 330 % ». Entre 2007 et 2013, leur nombre serait passé de 1 303 à 7 587 (Vagneux et Girard, 2014, p. 18). Tel qu'indiqué par Alarie et al. (2013), les différences apparentes entre ces chiffres peuvent s'expliquer par les classifications divergentes de certains troubles qui ont évolué à travers les années, notamment en ce qui a trait aux diagnostics de TDA/H. Parmi les raisons pouvant expliquer cette hausse soudaine, notons que :

De nombreux facteurs sont à l'origine de cette augmentation, notamment le dépistage en bas âge des enfants ayant des difficultés d'apprentissage ; les retombées scientifiques qui traitent de l'origine et des conséquences scolaires des différents troubles d'apprentissage et de comportement ; le raffinement des évaluations diagnostiques de ces troubles ; l'augmentation des services d'intervention auprès de cette clientèle au niveau primaire et secondaire et les législations gouvernementales visant à protéger ces personnes de la discrimination et à leur offrir un support financier pour obtenir des services (Macé et Rivard, 2013, p. 4).

Selon une étude de Fichten et al. (2006) portant sur 300 EESH inscrits dans un programme collégial, la majorité serait des femmes, suivant la tendance générale des personnes inscrites aux études postsecondaires. De plus, les troubles déficitaires de l'attention et les troubles d'apprentissage sont les plus rapportés par les EESH, suivi des déficiences motrices et auditives, des problèmes médicaux et des troubles de santé mentale. C'est également pour la catégorie des troubles dits émergents que l'augmentation est la plus notable puisqu'ils représentaient 44 % des EESH en 2007 et 74 % en 2013 (Vagneux et Girard, 2014). Par ailleurs, en 2006, environ le quart de l'échantillon possédait plus d'un diagnostic. Les résultats de cette étude indiquent également qu'un nombre important des EESH recensés ne s'inscrivent pas systématiquement aux services adaptés de leur collège. Il est donc difficile de mesurer réellement la proportion d'EESH étudiant au collégial. Pour cette raison, l'outil créé, bien qu'il soit destiné aux EESH reconnus et donc inscrits aux services adaptés, est utilisable par tous les EESH, indistinctement de leur inscription aux services adaptés du collège.

3. L'AUTORÉGULATION

Selon le cadre de référence simplifié de Bégin (2008) portant sur les stratégies d'apprentissage, l'autorégulation consiste en « la recherche d'un meilleur ajustement de l'utilisation de ses ressources pour faire face aux situations » (Bégin, 2008, p. 57). Pour l'auteur, l'autorégulation serait souvent considérée comme une fonction exécutive, mais devrait plutôt être vue comme une stratégie métacognitive. Pour lui, une stratégie doit consister en une catégorie d'actions et non en une action à proprement parler. Le cadre de référence de Bégin est apparu dans ce contexte plus accessible et favorisant davantage l'opérationnalisation de la notion

d'autorégulation que certaines autres définitions ou catégorisations. Le choix a donc été fait de s'appuyer sur ce cadre de référence pour développer l'outil du présent essai.

Selon cet auteur, il existe en fait deux stratégies métacognitives, soit l'anticipation et l'autorégulation. Cette dernière est définie comme étant une stratégie métacognitive permettant de :

procéder à une observation de ses propres mécanismes et de son fonctionnement pour réajuster les conduites et les connaissances reliées aux tâches et à ses façons de faire. S'autoréguler permet une adaptation par l'utilisation la plus efficace et la plus rentable possible des ressources personnelles et environnementales. Cela implique l'amélioration ou l'adaptation aux situations ou aux événements et un processus continu d'ajustement en fonction des connaissances et des ressources disponibles. (Bégin, 2008, p. 56)

Bref, la stratégie métacognitive de l'autorégulation s'utilise généralement de façon inconsciente lorsque l'on a développé de bonnes stratégies d'apprentissage, mais pour d'autres personnes, notamment les EESH, elle relève plutôt d'un mécanisme conscient qui peut parfois paraître artificiel dans les débuts (Mayrand, 2016).

Différentes difficultés liées à l'autorégulation peuvent survenir dans le parcours scolaire. En effet, peu importe le sujet du cours ou le type de tâche demandée, les difficultés d'autorégulation peuvent se manifester sous plusieurs formes. Poissant, Poëllhuber et Falardeau

(1994) présentent certains exemples de difficultés pouvant se manifester lors de résolution de problèmes :

- Appliquer la même solution à un problème différent auquel elle n'est pas adaptée ;
- Se lancer dans la tâche avant d'avoir compris ce qui est demandé ;
- Utiliser le tâtonnement ou l'essai-erreur plutôt qu'une méthode de travail logique ;
- Bloquer lorsqu'une difficulté est rencontrée.

Ces exemples de difficultés vécues peuvent indiquer que la personne a besoin de développer son autorégulation. Dans son cadre de référence, Bégin (2008) regroupe donc sous cette stratégie un ensemble d'actions, de techniques ou de procédures permettant de déployer pleinement les différentes composantes de l'autorégulation et d'outiller ces élèves qui pourraient vivre des difficultés à ce niveau. À ce sujet, le tableau 1 présente la taxonomie complète des stratégies métacognitives de Bégin (2008) comprenant l'anticipation et l'autorégulation ainsi que les différentes composantes de chacune des stratégies. On y constate que l'auto-observation, le contrôle, le jugement, l'ajustement et l'information sont autant de façons de contribuer à l'autorégulation. L'auteur précise que, selon le cas, l'étudiante ou l'étudiant pourrait choisir certains moyens plutôt que d'autres afin de maximiser l'utilisation de la stratégie selon ses besoins précis, d'où l'importance d'enseigner la stratégie d'autorégulation comme un ensemble de possibles.

Tableau 1. Taxonomie des stratégies métacognitives adapté de Bégin (2008, p. 56)

| Stratégies | Actions, techniques ou procédures |
|--|---|
| <p>Anticiper : tenter de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures, les actions ou les situations qui peuvent se présenter ou qui seraient utiles aux tâches ou aux situations. Anticiper sert aussi à envisager les ressources nécessaires aux situations ou aux conditions potentielles.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les connaissances antérieures utiles par rapport aux conditions ou aux situations à venir; - considérer les exigences ou les besoins par rapport à des futurs possibles; - créer des représentations mentales de moments ou d'événements futurs possibles; - planifier; - émettre des hypothèses. |
| <p>S'autoréguler : procéder à une observation de ses propres mécanismes et de son fonctionnement pour réajuster les conduites et les connaissances reliées aux tâches et à ses façons de faire. S'autoréguler permet une adaptation par l'utilisation la plus efficace et la plus rentable possible des ressources personnelles et environnementales. Cela implique l'amélioration ou l'adaptation aux situations et aux événements et un processus continu d'ajustement en fonction des connaissances et des ressources disponibles.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - S'auto-observer : prendre conscience des mécanismes, procédures et connaissances utilisées et des situations ou tâches impliquées; - contrôler : analyser progressivement les caractéristiques et la valeur des activités entreprises en lien avec les exigences et la sélection des moyens mis en action et des résultats obtenus. - juger : mettre en relation les objectifs visés avec l'efficacité perçue des ressources engagées ou la justesse des connaissances métacognitives utilisées dans la sélection des ressources; - s'ajuster : ajuster des ressources ou des connaissances métacognitives en fonction des résultats ou des conditions observées par rapport aux attentes ou aux objectifs visés; - s'informer : effectuer la cueillette ou rechercher des informations relatives aux tâches, aux situations et aux conditions d'utilisation des connaissances en fonction des besoins, des exigences et des objectifs visés. |

Roussel (2019), qui a réalisé une synthèse de différents écrits sur le sujet de l'autoévaluation et de l'autorégulation, parle de l'autorégulation comme servant à clarifier les objectifs d'apprentissage, les tâches et les résultats attendus en fonction de ces objectifs. Elle soutient que cette clarification doit s'effectuer conjointement avec les étudiants et, ainsi, leur permettre de développer leur conscience des mécanismes d'apprentissage et des stratégies qu'ils doivent déployer pour chercher à s'améliorer. Elle reprend les propos de St-Pierre (2004) comme quoi le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est primordial pour favoriser le développement des capacités d'autorégulation de l'étudiante ou de l'étudiant, le temps que celui-ci devienne autonome en cette matière. Mayrand (2016) rapporte également que les stratégies d'apprentissage gagnent à être enseignées et qu'elles contribuent à la réussite des élèves.

L'autorégulation serait corrélée à la réussite scolaire et son enseignement soutenu pourrait avoir des effets concluants sur l'ensemble du parcours scolaire de la personne (Buisse et al., 2016, p. 17). Parmi les moyens recensés par ces auteurs pour développer l'autorégulation, notons la présence d'outils électroniques, d'outils réflexifs ou encore de l'enseignement de stratégies d'apprentissage. Lafortune et Deaudelin (2001) suggèrent de diviser l'enseignement de stratégies métacognitives en trois temps, soit avant l'activité d'apprentissage, pendant et après celle-ci. Le tableau 2 présente quelques suggestions d'éléments à considérer, selon elles, en fonction du moment choisi.

Tableau 2. Activités métacognitives selon le moment de réalisation de la tâche selon Lafortune et Deaudélin (2001).

| Avant | Pendant | Après |
|---------------------------------------|--|---|
| Se donner des buts | Porter un regard sur l'évolution de la tâche | Porter un regard sur l'ensemble de la démarche et les moyens pris pour accomplir la tâche |
| Activer ses connaissances antérieures | Comparer ses façons de faire avec d'autres | Évaluer l'efficacité du processus |
| Se donner un plan d'action | Se questionner sur les processus en cours et les résultats | Évaluer la qualité du produit fini |
| | | Prendre conscience des éléments qui ont été efficaces et ceux à améliorer |

Ces éléments rejoignent les travaux de Roberge (2016) qui a élaboré un questionnaire d'attribution causale adapté à sa discipline de la littérature, suivant la même logique des trois temps de réflexion : avant la dissertation, tout de suite après avoir terminé la dissertation et à la réception de la dissertation corrigée et notée.

Bégin (2008, p. 61) présente également trois types de conditions d'utilisation des stratégies d'apprentissage, dont la stratégie métacognitive d'autorégulation : les conditions temporelles, les conditions environnementales et les conditions matérielles et de ressources. Les conditions temporelles entourent tout ce qui touche aux périodes de réalisation de l'activité, leur durée, la période de la journée ou encore le déroulement de l'activité. Les conditions environnementales, quant à elles, concernent l'espace physique où se déroule l'activité, comme le lieu, les distractions possibles et l'accès à des ressources, par exemple. Finalement, les conditions matérielles et de

ressources englobent les ressources dont l'élève peut avoir besoin afin de réaliser l'activité. Il peut s'agir de livres, d'un ordinateur ou encore de son enseignante ou de son enseignant. Bégin (2008) stipule que si ces conditions sont encore inconnues de l'étudiante ou de l'étudiant, il importe de l'amener à en prendre conscience afin de mieux comprendre son fonctionnement ainsi que l'utilisation possible de stratégies métacognitives adaptées. Plus l'apprenante ou l'apprenant se familiarisera avec les stratégies métacognitives et les conditions liées à leur utilisation, plus ce sera aisé de reconnaître leur apport dans la réussite d'une tâche donnée et de les utiliser à bon escient pour viser la réussite.

4. L'OBJECTIF SPÉCIFIQUE DE LA RECHERCHE

Si la question de recherche préalablement posée porte en elle l'espoir d'une contribution significative auprès des EESH et de leurs enseignantes et enseignants, force est de constater que nos moyens limités ne permettent pas d'aller au bout de nos aspirations dans le cadre du présent essai. En cherchant à répondre à notre question, l'objectif est établi de produire un outil d'aide à l'autorégulation des EESH pouvant servir à l'ensemble de la communauté enseignante collégiale. Il vise donc à soutenir le développement de l'autorégulation des EESH en impliquant le corps enseignant de toutes les disciplines dans l'entraînement à cette stratégie métacognitive, et ce, afin d'éliminer les obstacles à l'apprentissage vécus par les EESH qu'ils soient déclarés aux services adaptés ou non.

TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE

Puisqu'on ne rédige pas un essai sans suivre de démarche rigoureuse, le prochain chapitre fait état de la méthodologie utilisée, dont le devis de production de matériel pédagogique de Paillé (2007). Dans un premier temps, il est question du type de recherche et d'essai puis du choix du support et du format de l'outil d'autorégulation ainsi que des raisons derrière ces choix. Par la suite, les enjeux éthiques inhérents à la démarche sont couverts.

Avant tout chose, il faut savoir qu'en cours de réalisation, la méthodologie du projet a dû être grandement modifiée. L'idée de départ était de réaliser un répertoire des mesures de soutien utilisées par les enseignantes et les enseignants des programmes de Techniques d'éducation spécialisée auprès des EESH. Des entrevues devaient être réalisées avec des participantes et des participants issus de divers établissements collégiaux afin de recenser et d'analyser les différentes mesures de soutien utilisées, leur raison d'être ainsi que leur efficacité perçue. Lors des démarches de collecte de données, plusieurs obstacles sont apparus, dont la difficulté à rejoindre les départements des Techniques d'éducation spécialisée autres que celui du cégep de Victoriaville. En effet, de nombreuses demandes ont été adressées aux différents comités d'éthique de la recherche (CÉR), multipliant ainsi les allers-retours administratifs pour finalement obtenir peu de réponses et d'intérêt chez de potentiels participants et participantes. Afin de remédier à ceci, les entrevues ont été remplacées par un questionnaire en ligne et la population ciblée s'est restreinte aux enseignantes et aux enseignants du cégep de Victoriaville ayant fait partie d'une communauté de pratique portant sur la conception universelle de l'apprentissage (CUA). Encore là, cette démarche n'a pas porté fruit compte tenu du moment de la collecte, la fin de la session, ainsi que

de l'échéancier serré pour le projet qui excluait la possibilité de reporter la collecte. Cela a mené à un changement majeur dans la méthodologie du projet, s'axant depuis sur la production de matériel pédagogique. Malgré cela, même en modifiant la méthodologie, il est possible de conserver les mêmes orientations et intérêts de recherche qu'au tout début de la démarche.

1. TYPE DE RECHERCHE ET D'ESSAI

L'approche méthodologique qualitative a été retenue afin de documenter la réalité des EESH au collégial et tenter d'y apporter un éclairage pertinent. Comme en témoignent Fortin et Gagnon (2016), en s'inscrivant en recherche qualitative, « le chercheur observe, décrit, interprète et apprécie le milieu et le phénomène tels qu'ils existent, mais il ne les mesure ni ne les contrôle » (p. 31). Dans le cas présent, il s'agit surtout d'offrir une réponse à une problématique connue dans le milieu collégial et préalablement décrite. La posture interprétative adoptée permet de produire un savoir qui se veut transférable à des contextes semblables, soit différents départements et acteurs du milieu collégial dans le cas présent (Savoie-Zajc, 2011).

Le devis méthodologique de production de matériel pédagogique de Paillé (2007) a été retenu puisqu'il pose les jalons de la démarche à suivre pour arriver à créer un outil rigoureux s'inspirant du cadre théorique. Ce devis est d'ailleurs suggéré comme pouvant représenter l'objet unique d'un essai en pédagogie de l'enseignement collégial. Le caractère à la fois théorique et pratique en fait un choix tout désigné afin de répondre aux besoins du milieu collégial tout en s'appuyant fortement sur un cadre de référence bien documenté.

La première étape, soit l'explicitation du cadre conceptuel du matériel, représente la pierre angulaire du devis qui sera éventuellement reprise dans l'étape 5, c'est-à-dire la vérification de la correspondance entre les divers aspects du matériel pédagogique et le cadre conceptuel. Après avoir effectué les différents choix de support, de format et de mise en forme du matériel, cette vérification permet de s'assurer qu'on ne s'est pas éloigné des principes énoncés dans le cadre de référence. Une mise à l'essai est ensuite possible, même si dans le cas présent nous avons plutôt opté pour une évaluation par les pairs, soit deux orthopédagogues et enseignantes au département des Techniques d'éducation spécialisée du cégep de Victoriaville connaissant bien les stratégies d'apprentissage ainsi que les EESH. Le devis se termine par une réflexion approfondie sur le processus de production du matériel ainsi que sur d'éventuelles modifications à apporter.

2. DÉMARCHE SUIVIE POUR LA CRÉATION DE L'OUTIL

2.1 Le support utilisé

D'emblée, le premier réflexe que nous avons eu a été de créer un outil accessible en versions papier ou numérique. D'abord, cela facilite son utilisation dans différents contextes d'apprentissage et respecte la préférence de la personne qui l'utilise. De plus, la complétion d'un tel outil, à l'aide d'un logiciel de traitement de texte par exemple, apparaît fort simple et intuitive. Nous avons donc dirigé nos efforts vers un document écrit qui peut être imprimé et rempli à la main ou encore conservé en version numérique pour être complété à l'ordinateur et classé facilement dans un dossier dédié.

C'est en poursuivant la production de cet outil que nous nous sommes heurtés à des défis de convivialité : en effet, le fait d'ajouter un document à conserver et annoter dans la charge de travail des EESH peut apparaître contre-productif, en ce sens que cela augmente le nombre de tâches à réaliser, et ce, même si l'outil a déjà pour but de soutenir la réalisation des tâches scolaires. Bref, si l'idée de départ apparaissait intéressante, les commentaires reçus dans l'évaluation de l'outil par des collègues apportent un regard nouveau sur le support à utiliser. À ce propos, nous avons également scénarisé une ébauche d'application mobile qui pourrait être téléchargée et utilisée facilement par les EESH possédant un téléphone intelligent, soit une très forte majorité d'entre eux, selon nous. Elle s'inspire directement de l'outil préalablement construit, mais en rendant son utilisation plus simple encore et beaucoup plus conviviale pour les utilisateurs et les utilisatrices. Il en sera question dans la description du matériel pédagogique, aux côtés de la version papier.

2.2 Le format de l'outil

Puisqu'il s'agit d'un outil d'aide à l'autorégulation qui cherche donc à développer une stratégie métacognitive chez les EESH, il semble pertinent de choisir un format soutenant la réflexion des individus. À ce titre, les fiches réflexives accompagnent la personne tout au long de la réalisation d'une tâche, soit avant, pendant et après celle-ci, comme représentées à l'annexe A. Elles contiennent des informations ainsi que des questions qui aideront la personne à réfléchir à la tâche qu'elle est en train de réaliser, mais aussi à la façon dont elle s'y prend pour la réaliser. Par exemple, la première fiche permet de prendre conscience des informations à connaître pour être en mesure d'accomplir la tâche, soit les consignes données par l'enseignante ou l'enseignant et questionne la démarche qui sera utilisée pour y arriver. La deuxième fiche comporte des arbres

décisionnels pour guider la réflexion des EESH et les obliger à s'autoévaluer en cours de route. La dernière fiche consiste en une autoévaluation rétrospective de la qualité de la tâche réalisée, mais aussi de la démarche employée. Bref, l'outil comporte des éléments d'autoévaluation et d'aide à la prise de décision autonome afin que l'étudiante ou l'étudiant prenne davantage en charge sa réussite, une tâche à la fois.

3. LES ENJEUX ÉTHIQUES

Dans sa première mouture, le projet d'essai a été approuvé par le CÉR du cégep de Victoriaville. Après les difficultés vécues dans la collecte de données et le changement de méthodologie survenu, une deuxième demande d'approbation éthique ne semblait pas essentielle puisqu'aucune donnée ne serait recueillie auprès de personnes participant directement à la collecte de données.

Comme l'outil produit n'a pas été testé auprès d'EESH en contexte réel d'enseignement, les enjeux éthiques inhérents à la participation d'individus demeurent peu présents. Malgré tout, puisque le devis méthodologique de production de matériel pédagogique de Paillé (2007) requiert une évaluation externe si le matériel n'a pas été soumis au test de la réalité, voici les considérations éthiques ayant balisé la participation des deux évaluateurs de l'outil.

3.1 Équilibre entre les risques et les bénéfices

Selon nous, le projet comporte peu de risques pour les deux évaluateurs, mis à part l'inconvénient du temps requis pour participer. Il leur a été signalé au tout début du processus de recrutement quel était l'échéancier pour analyser l'outil et recueillir leurs commentaires.

Leurs préférences en matière de contact par courriel, par téléphone ou en personne ont été respectées afin de compenser le temps qu'elles allouaient à lire, analyser et commenter l'outil. Les bénéfices, quant à eux, se mesurent plutôt dans le sentiment d'avoir contribué à enrichir un outil pratique et d'avoir partagé leur expérience et leurs connaissances sur les stratégies d'apprentissage.

3.2 Consentement libre et éclairé

D'abord, les deux personnes retenues ont été approchées par courriel afin de sonder leur intérêt à prendre part au projet à titre d'évaluatrices. Le projet leur a été présenté brièvement dans son historique, son objectif général ainsi que son état d'avancement. Une fois leur mandat décrit et leur consentement obtenu, nous leur avons soumis quelques questions (annexe C) afin d'obtenir des commentaires honnêtes et constructifs sur les différents aspects de l'outil. Nous considérons qu'elles ont fourni un consentement libre et éclairé pour prendre part à ce projet, sachant qu'elles étaient libres de le retirer à tout moment sans préjudice, et ce, même si elles n'ont pas signé de formulaire de consentement officiel.

3.3 Confidentialité des données

Après avoir obtenu leur consentement à participer à l'étude, elles ont d'abord été invitées à prendre connaissance de l'outil et à formuler des commentaires. Ceux-ci ont d'abord été recueillis par téléphone, puis lors d'une rencontre à trois afin de les approfondir ensemble. Les propos rapportés ont été notés et consignés sur papier puis conservés avec la documentation relative au projet au domicile de l'étudiante-chercheuse. Leurs noms n'ont pas été utilisés, autant

dans la prise de notes des commentaires que lors de la rédaction de l'essai. Les notes manuscrites seront détruites après le dépôt officiel de l'essai.

QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Dans ce chapitre, il sera d'abord question de comparer, à l'aide de tableaux, les différents éléments de l'outil proposé avec le cadre conceptuel utilisé. Cette étape vient démontrer le souci d'adéquation entre l'outil pratique créé et les éléments théoriques portant sur l'autorégulation. Par la suite, la description complète de l'outil est présentée ainsi que la manière dont il doit être utilisé selon le guide d'utilisation joint. Enfin, une proposition d'adaptation de l'outil en application mobile permet de visualiser à quoi pourrait ressembler une éventuelle version compatible pour les téléphones intelligents.

1. CORRESPONDANCE ENTRE L'OUTIL ET LE CADRE CONCEPTUEL

Comme Paillé (2007, p. 142) le souligne, la production de matériel pédagogique ne peut prétendre à la rigueur scientifique si elle ne se fait pas en adéquation avec le cadre conceptuel. Dans cet esprit, les tableaux suivants exposent les différentes composantes de l'outil d'aide à l'autorégulation et les mettent en parallèle avec les éléments issus du cadre conceptuel retenu. Des précisions viennent ensuite bonifier chaque tableau afin d'en relever les ressemblances et les différences.

1.1 Comparaison entre le contexte d'utilisation de l'outil et le cadre conceptuel

Le tableau 3 regroupe les principaux éléments du contexte d'utilisation de l'outil créé, soit les différents éléments issus du guide d'utilisation, et les met en relation avec différentes références théoriques émanant du cadre conceptuel choisi.

Tableau 3. Comparaison entre le contexte d'utilisation de l'outil et le cadre conceptuel

| Éléments du contexte d'utilisation de l'outil | | Éléments du cadre conceptuel sur l'autorégulation |
|---|--|---|
| Fréquence | L'outil doit être utilisé le plus fréquemment possible afin de faciliter son intégration et d'augmenter sa pertinence. | C'est dans l'enseignement d'une stratégie et l'accompagnement des étudiantes et des étudiants que l'apprentissage est le plus durable (Mayrand, 2016). |
| Difficultés ciblées | Manque de moyens pour réaliser une tâche, bloque en cours de tâche, manque d'autonomie, difficulté à s'organiser et à faire des choix. | Appliquer la même solution à un problème différent auquel elle n'est pas adaptée, se lancer dans la tâche avant d'avoir compris ce qui est demandé, utiliser le tâtonnement ou l'essai-erreur plutôt qu'une méthode de travail logique, bloquer lorsqu'une difficulté est rencontrée (Poissant, Poëllhuber et Falardeau, 1994). |
| Objectif | Accompagner l'élève dans son processus d'autorégulation, c'est-à-dire dans sa capacité à s'observer, s'évaluer et s'ajuster en cours de tâche. | Procéder à une observation de ses propres mécanismes et de son fonctionnement pour réajuster les conduites et les connaissances reliées aux tâches et à ses façons de faire (Bégin, 2008, p. 56). |
| Format | Trois fiches réflexives portant sur l'autoévaluation et l'aide à la prise de décision autonome ainsi qu'un guide d'utilisation. | Outils réflexifs et portfolios, outils de planification, enseignement des stratégies, pédagogie centrée sur les processus, enseignement de stratégies d'apprentissage autorégulé, tutorat, apprentissage coopératif et collaboratif, réflexion sur sa manière de travailler, enseignement réciproque (Buysse et al., 2016, p. 18-19). |
| Support | Papier, électronique ou, éventuellement, application mobile | Outils, électroniques ou non, visant le développement de l'apprentissage autorégulé (Buysse et al., 2016, p. 18). |

Au niveau du contexte d'utilisation, on peut remarquer que la plupart des éléments concordent avec le cadre conceptuel. Même si la fréquence d'utilisation d'un outil n'est pas précisément abordée dans le cadre conceptuel constitué, il n'en demeure pas moins que la référence à l'enseignement soutenu de stratégies d'apprentissages rejoint à la fois les propos de Bégin (2008), St-Pierre (2004), Buysse et al. (2016) ou encore Mayrand (2016). Les difficultés ciblées apparaissent plutôt semblables et représentent, pour ceux et celles qui enseignent, des difficultés somme toute assez fréquentes chez plusieurs élèves, selon nous. L'objectif concorde, bien qu'il soit rédigé en d'autres termes équivalents, et représente assez bien la définition de l'autorégulation préalablement présentée dans le cadre de référence, soit « la recherche d'un meilleur ajustement de l'utilisation de ses ressources pour faire face aux situations » (Bégin, 2008, p. 57). Le format retenu pour l'outil, les fiches réflexives accompagnées d'un guide d'utilisation, constitue un exemple parmi tant d'autres de ce qui peut soutenir l'autorégulation. Cependant, il est à noter que, malgré la présence d'un guide d'utilisation recommandant l'accompagnement serré de l'enseignante ou de l'enseignant durant l'appropriation de l'outil par les élèves, aucune stratégie concrète d'enseignement de l'autorégulation ne complète l'outil produit, ce qui est regrettable. En revanche, on peut remarquer que le format des trois fiches réflexives (avant, pendant et après) ressemble aux recommandations de Lafortune et Deaudelin (2001) et Roberge (2016). Enfin, les supports proposés pour l'outil conviennent parfaitement à ceux indiqués dans le cadre de référence.

1.2 Comparaison entre la première fiche réflexive et le cadre conceptuel

De son côté, le tableau 4 présente une comparaison entre les éléments de la première fiche réflexive de l'outil, soit celle à remplir avant le début de la tâche, ainsi que le cadre conceptuel sélectionné.

Tableau 4. Comparaison entre les éléments de la première fiche et le cadre conceptuel.

| Éléments de la première fiche (avant) | | Éléments du cadre conceptuel sur l'autorégulation |
|---------------------------------------|--|---|
| Objectif d'apprentissage | Présente l'objectif d'apprentissage visé par la tâche. | L'autorégulation doit servir à clarifier, conjointement avec les élèves, l'objectif d'apprentissage, la tâche et le résultat attendu en fonction de cet objectif (Roussel, 2019). |
| Critères d'évaluation | Présente les critères d'évaluation sur lesquels l'enseignante ou l'enseignant juge de la réussite de la tâche demandée. | L'autorégulation doit servir à clarifier, conjointement avec les élèves, l'objectif d'apprentissage, la tâche et le résultat attendu en fonction de cet objectif (Roussel, 2019). |
| Ressources à consulter | Ici sont listées les ressources que l'étudiante ou l'étudiant peut consulter pour s'aider dans la réalisation de la tâche. Il peut s'agir de notes de cours, de livres de référence ou toute autre ressource jugée pertinente par l'enseignante ou l'enseignant. | <u>S'informer</u> : vise à mettre à jour ou approfondir les connaissances nécessaires à l'exécution d'une tâche (Bégin, 2008, p. 56). <u>Conditions matérielles et de ressources</u> : ressources dont l'élève peut avoir besoin afin de réaliser l'activité (Bégin, 2008, p. 60). |
| Temps imparti | Représente le temps donné par l'enseignante ou l'enseignant pour réaliser la tâche. | <u>Contrôler</u> : analyser sa progression en lien avec les exigences, les moyens pris et les résultats obtenus (Bégin, 2008, p. 56). <u>Conditions temporelles</u> : périodes de réalisation de l'activité, leur durée, la période de la journée ou encore le déroulement de l'activité (Bégin, 2008, p. 61). |

| | | |
|--------------------------------|---|---|
| Démarche de réalisation | Plan de match regroupant les différentes étapes de réalisation de la tâche. | <u>S'auto-observer</u> : prendre conscience des mécanismes et des procédures à utiliser dans la réalisation de la tâche (Bégin, 2008, p. 56). |
|--------------------------------|---|---|

Comme indiqué dans le cadre de référence, l'autorégulation implique l'importance d'avoir un objectif d'apprentissage clair et mutuellement compris entre l'élève et l'enseignante ou l'enseignant (Roussel, 2019). Pour cette raison, l'outil d'aide à l'autorégulation prévoit non seulement que cet objectif d'apprentissage doit être explicité par l'enseignante ou l'enseignant qui le présente, mais l'élève doit également le comprendre puisqu'il doit y revenir dans la dernière fiche réflexive. Il en va de même pour les critères d'évaluation qui doivent également être présentés en détail afin de s'assurer que l'élève les maîtrise et qui sont réutilisés dans la deuxième et la troisième fiche réflexive. L'ajout de ressources à consulter constitue un élément de plus auquel l'étudiante ou l'étudiant peut se référer en cas de problème. Ces ressources rejoignent tout à fait l'action de s'informer présentée dans la taxonomie de Bégin (2008) et font partie d'une des conditions d'utilisation des stratégies d'apprentissage décrites par ce même auteur, soit les conditions matérielles et de ressources. Au niveau de la mention du temps imparti pour réaliser la tâche, elle permet à l'étudiante ou l'étudiant de se situer temporellement tout au long de la réalisation de la tâche et, au besoin, de se réajuster. En effet, si le temps imparti est de trois semaines et qu'au bout d'une semaine la personne estime, avec la deuxième fiche réflexive, qu'elle n'est pas en voie de réussite ou que ses méthodes ne sont pas efficaces, elle comprend qu'elle doit réajuster sa démarche afin d'y arriver. De même, cela rejoint les conditions temporelles dont parle Bégin (2008) d'autant plus que le pictogramme associé, le sablier, rappelle le temps qui s'écoule tout au long de la réalisation de la tâche et des fiches réflexives à utiliser. Enfin, la démarche de

réalisation demande à l'étudiante ou l'étudiant de se fixer une méthode afin d'accomplir la tâche, donc de prévoir les moyens qui lui permettent d'atteindre l'objectif d'apprentissage. Pour cela, il peut s'inspirer des démarches utilisées lors de tâches semblables précédemment réussies ou encore des conseils de l'enseignante ou de l'enseignant. Cela permet d'effectuer une auto-observation tout au long de la réalisation de la tâche et d'apporter des ajustements à la démarche, si jugé nécessaire.

1.3 Comparaison entre la deuxième fiche réflexive et le cadre conceptuel

Le prochain tableau, soit le 5, montre les équivalences entre les éléments de la deuxième fiche réflexive de l'outil, ainsi que le cadre conceptuel. Rappelons que cette fiche peut être remplie à différents moments pendant la réalisation de la tâche.

Tableau 5. Comparaison entre les éléments de la deuxième fiche et le cadre conceptuel.

| Éléments de la deuxième fiche (pendant) | | Éléments du cadre conceptuel sur l'autorégulation |
|--|---|---|
| Autoévaluation en fonction des critères | Arbre décisionnel servant à nourrir la réflexion face à l'avancement de la tâche en lien avec le respect des critères d'évaluation. | <u>Contrôler</u> : analyser progressivement les activités entreprises en lien avec les exigences et les résultats obtenus. <u>S'ajuster</u> : ajuster des ressources ou des connaissances métacognitives en fonction des résultats par rapport aux attentes (Bégin, 2008, p. 56). |
| Autoévaluation de la démarche | Arbre décisionnel servant à nourrir la réflexion face à l'efficacité de la démarche suivie. | <u>Contrôler</u> : analyser progressivement les activités entreprises en lien avec la sélection des moyens mis en action et des résultats obtenus. <u>S'ajuster</u> : ajuster des ressources ou des connaissances métacognitives en fonction des résultats par rapport aux objectifs visés (Bégin, 2008, p. 56). |

Le premier arbre décisionnel fait justement un retour sur les critères d'évaluation énoncés dans la première fiche réflexive. En cela, il permet le contrôle et l'ajustement de l'élève puisque celui-ci est appelé à analyser sa progression en lien avec les exigences édictées et, si cette progression est jugée insatisfaisante, il peut procéder à des ajustements, soit se tourner vers les ressources à consulter, par exemple. Cependant, les options suggérées demeurent générales (identifier le problème et consulter ses pairs ou l'enseignant) et elles pourraient être plus précises et suggérer des pistes de solution plus concrètes. Le deuxième arbre décisionnel prévoit également une réflexion quant à l'efficacité de la démarche poursuivie et, en cas de doute, indique à l'élève de revoir sa démarche précisée à la première fiche réflexive. On touche ici aux dimensions de contrôle et d'ajustement du cadre de référence de Bégin (2008).

1.4 Comparaison entre la troisième fiche réflexive et le cadre conceptuel

Finalement, le tableau 6 regroupe les composantes de la troisième et dernière fiche réflexive et les compare avec le cadre conceptuel. Cette ultime fiche doit être remplie à la toute fin de la tâche, soit juste avant sa remise officielle à l'enseignante ou l'enseignant.

Tableau 6. Comparaison entre les éléments de la troisième fiche et le cadre conceptuel.

| Éléments de la troisième fiche (après) | | Éléments du cadre conceptuel sur l'autorégulation |
|--|---|--|
| Autoévaluation en fonction des critères | Sert à vérifier la perception face à la réussite au regard des critères d'évaluation. | <u>Contrôler</u> : analyser les caractéristiques et la valeur des activités en lien avec les exigences et les résultats obtenus (Bégin, 2008, p. 56). |
| Autoévaluation des apprentissages en fonction de l'objectif | Sert à reconnaître les apprentissages réalisés en lien avec l'objectif d'apprentissage initial. | <u>S'auto-observer</u> : prendre conscience des mécanismes, procédures et connaissances utilisées et des situations ou tâches impliquées (Bégin, 2008, p. 56). |

| | | |
|--------------------------------------|--|---|
| Autoévaluation de la démarche | Arbre décisionnel servant à évaluer l'efficacité constatée de la démarche utilisée et, dans le cas contraire, à proposer des ajustements futurs. | <p><u>S'auto-observer</u> : prendre conscience des mécanismes, procédures et connaissances utilisées et des situations ou tâches impliquées.</p> <p><u>Juger</u> : mettre en relation les objectifs visés avec l'efficacité perçue des ressources engagées ou la justesse des connaissances métacognitives utilisées dans la sélection des ressources.</p> <p><u>S'ajuster</u> : ajuster des ressources ou des connaissances métacognitives en fonction des résultats ou des conditions observées par rapport aux attentes ou aux objectifs visés (Bégin, 2008, p. 56).</p> |
|--------------------------------------|--|---|

Enfin, dans la troisième fiche réflexive, l'heure est au bilan. L'autoévaluation en fonction des critères d'évaluation se veut une vérification finale avant la remise du travail, afin de s'assurer que tous les critères d'évaluation sont respectés. En cas de doute, l'élève est invité à les relire et à apporter les modifications qu'il juge nécessaires avant de remettre son travail ; il s'agit donc d'un dernier point de contrôle. L'autoévaluation en fonction de l'objectif d'apprentissage permet à l'élève de s'auto-observer et de prendre conscience des connaissances acquises, utilisées ou renforcées grâce à la tâche réalisée. Il doit donc faire un parallèle entre l'objectif d'apprentissage devant guider la réalisation de la tâche et son atteinte finale. Puis, une dernière question sur l'autoévaluation en lien avec la démarche utilisée vient clore l'outil. Sous forme d'arbre décisionnel, elle permet une dernière prise de conscience de la plus haute importance, puisque l'autorégulation doit permettre de réfléchir à comment on fait les choses et comment on pourrait les faire différemment. En cela, elle rejoint les actions de s'auto-observer et de juger de l'efficacité perçue de sa démarche. Si la démarche utilisée est jugée fructueuse, l'élève doit la réécrire pour consigner les changements apportés depuis la première fiche réflexive et pour pouvoir la consulter

à l'avenir dans des tâches semblables. Dans le cas contraire, il doit émettre des suggestions de moyens différents qu'il pourrait prendre pour mieux arriver à ses fins, soit des ajustements à apporter pour la prochaine fois.

2. DESCRIPTION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

2.1 Guide d'utilisation

Tel qu'annoncé dans les paragraphes précédents, l'outil d'aide à l'autorégulation produit se décline en trois fiches réflexives se présentant dans un document numérique ou imprimé. Comme nous l'avons vu dans le cadre de référence, l'autorégulation fait partie des stratégies métacognitives et comporte plusieurs actions, techniques ou procédures permettant de l'opérationnaliser (Bégin, 2008). Prenant conscience de l'ampleur de cette stratégie et ne voulant pas en négliger un aspect, il a été convenu que l'outil développé toucherait l'ensemble des actions proposées dans la taxonomie de Bégin (2008), soit s'auto-observer, contrôler, juger, s'ajuster et s'informer.

L'outil se veut généralisable à la plupart des tâches d'apprentissage réalisées en milieu collégial, peu importe la discipline enseignée ; c'est pourquoi le format et les questions qu'il contient sont plutôt génériques. De plus, la séparation de l'outil en trois fiches distinctes, mais séquentielles permet de mieux couvrir l'ensemble des actions de la stratégie d'autorégulation selon un ordre logique et souvent utilisé : avant le début de la tâche, pendant la réalisation de la tâche et après celle-ci. Dans le guide accompagnant l'outil, présenté à l'annexe B, il est recommandé que celui-ci soit utilisé fréquemment lors de tâches identiques ou semblables afin que l'étudiante ou

l'étudiant s'en approprie le fonctionnement. Dans les débuts, il est attendu que l'enseignante ou l'enseignant explicite les raisons d'être de l'outil et accompagne les étudiantes et les étudiants, en faisant notamment des rappels ponctuels, afin que ceux-ci puissent intégrer les différentes composantes de l'outil et en comprennent l'utilité. Par la suite, l'outil peut devenir un outil de travail autonome pour l'étudiante ou l'étudiant ou encore un outil de rétroaction pour les rencontres d'encadrement avec son enseignante ou son enseignant.

2.2 Fiches réflexives

L'outil se compose de trois fiches réflexives distinctes, devant être complétées à des moments différents. Idéalement, en cas d'utilisation d'un support papier, il est souhaitable que les trois fiches relatives à une seule et même tâche soient regroupées ou agrafées afin d'en faciliter le traitement. Si l'outil est utilisé électroniquement, les trois fiches peuvent faire partie du même fichier et les fichiers relatifs à un cours en particulier peuvent être regroupés dans un même dossier. Des pictogrammes sont ajoutés afin de représenter certaines informations importantes à consigner dans les fiches. Ils servent également à faciliter le repérage visuel des éléments se présentant plus d'une fois. Les différents pictogrammes utilisés ainsi que leur signification sont présentés à la figure 4.

Figure 4. Pictogrammes utilisés et leur signification.

| | | | |
|---|----------------------------------|---|--|
|  | Temps imparti et fiche « avant » |  | « Je suis satisfait.e » |
|  | Fiche « pendant » |  | « Ça va bien » |
|  | Fiche « après » |  | « Je doute de moi » ou « J'éprouve des difficultés » |
|  | Objectif d'apprentissage |  | « Ça ne va pas bien » |
|  | Critères d'évaluation |  | « Je demande de l'aide » |
|  | Ressources à consulter |  | « Je prends rendez-vous avec mon enseignant.e » |
|  | Démarche de réalisation |  | « Je change de stratégie » |

2.2.1 Première fiche réflexive (avant)

La première doit être complétée avant le début de la tâche, idéalement par l'enseignante ou l'enseignant, conjointement avec l'élève. Elle permet de présenter les balises de la tâche à réaliser et peut servir de repère pour les étapes subséquentes, tout au long de la réalisation de la tâche. Elle commence évidemment par le titre de la tâche, afin de permettre un repérage rapide, lorsque plusieurs fiches portant sur différentes tâches seront éventuellement remplies. Puis, un encadré regroupe les informations suivantes : l'objectif d'apprentissage, les critères d'évaluation, les ressources à consulter et le temps imparti. L'objectif d'apprentissage, même si initialement déterminé par l'enseignante ou l'enseignant, doit absolument être explicité à l'élève afin qu'il saisisse le lien qui unit la tâche à faire et l'objectif à atteindre. L'étudiante ou l'étudiant peut même le réécrire dans ses propres mots afin de mieux se l'approprier. Les critères d'évaluation sont

également déterminés à l'avance, mais chacun d'entre eux doit être expliqué à l'aide d'exemples concrets lors de la présentation de la tâche. Cela permet à l'étudiante ou l'étudiant de bien comprendre ce qui est attendu et sur quoi il ou elle est évaluée. Les ressources à consulter représentent tout le matériel et l'aide auxquels se référer pour la durée de la tâche. Selon le cas, il peut s'agir de livres, de manuels de référence, d'anciens exercices formatifs annotés, d'un forum de discussion ou tout simplement d'un rendez-vous avec l'enseignante ou l'enseignant. Si, en cours de route, l'étudiante ou l'étudiant ne sait plus quoi faire ou éprouve des difficultés à poursuivre, il peut se référer aux ressources indiquées pour trouver de l'aide. Finalement, le temps imparti doit être indiqué afin de permettre une meilleure planification dans le temps. Sachant, par exemple, que le temps imparti pour réaliser la tâche est de trois semaines, la personne pourrait répartir efficacement les étapes de réalisation en fonction du temps estimé pour chacune et des périodes de travail propices à venir. La fiche se termine par la démarche à utiliser, soit comment s'y prendre pour arriver à mener la tâche à terme. Cela peut prendre la forme d'une succession d'étapes de réalisation qui peuvent être suggérées par l'enseignante ou l'enseignant, mais qui doivent assurément refléter la méthode personnelle de l'étudiante ou l'étudiant pour atteindre l'objectif. Cette information est cruciale puisque la suite de l'outil amène la personne à la consulter plusieurs fois.

2.2.2 Deuxième fiche réflexive (pendant)

La deuxième fiche réflexive doit être utilisée au cours de la réalisation de la tâche, et ce, autant de fois que désiré par l'étudiante ou l'étudiant ou tel que recommandé par l'enseignante ou l'enseignant. Elle se compose de deux arbres décisionnels afin d'en faciliter l'utilisation. Le

premier arbre décisionnel porte sur la perception de l'élève quant à sa réussite en fonction des critères d'évaluation préalablement établis. Il faut donc que la personne jette un regard critique sur ce qui est accompli jusqu'à maintenant et réponde aux questions le plus honnêtement possible. Le deuxième arbre décisionnel s'appuie sur l'efficacité perçue de la démarche empruntée jusqu'à maintenant. Est-elle adaptée à la tâche ? Est-elle réaliste dans le temps ? L'élève doit réfléchir à son plan de match et, au besoin, est invité à y apporter des changements. Comme indiqué précédemment, il peut être utile de se poser ces questions à différents moments au cours de la réalisation de la tâche, selon l'ampleur et la complexité de celle-ci.

2.2.3 Troisième fiche réflexive (après)

Enfin, la troisième fiche réflexive se complète à la toute fin d'une tâche, juste avant sa remise à l'enseignante ou l'enseignant. Une première question cible les critères d'évaluation et demande à l'étudiante ou l'étudiant d'évaluer sa réussite en fonction de ceux-ci, un peu à la manière d'une liste de vérification. En cas de doute, elle ou il est invité à revoir lesdits critères et à apporter les changements qui s'imposent dans son travail. La deuxième question se rapporte à l'évaluation de l'objectif d'apprentissage : est-il atteint ? L'élève est invité à réfléchir à ce qu'il a appris grâce à cette tâche et au regard de l'objectif d'apprentissage initialement fixé. Ensuite, une dernière question s'intéresse à la démarche utilisée pour accomplir la tâche. En effet, si celle-ci s'avère satisfaisante, il est opportun de la transcrire afin de s'y référer ultérieurement. Si, au contraire, celle-ci est jugée inefficace, l'étudiante ou l'étudiant doit trouver des améliorations à apporter à sa démarche pour la prochaine fois.

2.3 Adaptation de l'outil en application mobile

Dans le cas d'une adaptation de l'outil papier à une application mobile, le concept et les paramètres demeurent semblables. Lors de la réception d'une nouvelle tâche, l'étudiante ou l'étudiant pourrait entrer les informations (titre de la tâche, objectif d'apprentissage poursuivi, critères d'évaluation, ressources à consulter, temps imparti) ou celles-ci pourraient directement être données aux étudiantes et étudiants par l'enseignante ou l'enseignant à même l'application mobile.

L'étudiante ou l'étudiant peut ensuite diviser sa démarche en étapes, ce qui lui permet de visualiser séquentiellement la marche à suivre. L'étudiante ou l'étudiant doit ensuite paramétrer, en fonction du temps imparti, à quelle fréquence il veut recevoir des rappels pour cette tâche (après chaque étape complétée de la démarche, une fois par semaine, à mi-parcours, etc.). Ces rappels pourraient se présenter sous forme de notifications sur son téléphone intelligent ou encore par courriel, selon son choix. Ils porteraient sur les questions métacognitives que la personne doit se poser pendant la réalisation de la tâche, soit celles se retrouvant dans la deuxième fiche réflexive de l'outil.

Lorsque l'étudiante ou l'étudiant complète la tâche, en cochant chacune des étapes de la démarche comme étant terminées ou lorsque le temps imparti est près d'être écoulé, des questions portant sur la tâche elle-même ainsi que la démarche utilisée sont posées. Les réponses données seraient conservées sur l'application pour consultation lors de prochaines tâches semblables. Ainsi, l'application est personnalisable selon les tâches à effectuer et accompagne l'autorégulation de l'étudiante ou de l'étudiant en se faisant le miroir réflexif de son processus d'apprentissage.

CINQUIÈME CHAPITRE. ÉVALUATION PAR LES PAIRS

En fonction de la méthodologie de production de matériel pédagogique proposée par Paillé (2007), une mise à l'essai de l'outil conçu peut se faire, mais celle-ci a plutôt été remplacée par une évaluation dans le cas présent. Ce choix s'explique surtout par des considérations techniques et temporelles. Lors de la création de l'outil, il n'était pas possible de le tester puisqu'aucun groupe étudiant n'était disponible et que la session d'études était déjà entamée. Il était donc difficile d'intégrer cet outil en classe alors que les étudiantes et les étudiants avaient déjà entrepris des tâches. Au niveau du temps, l'échéance du projet se rapprochant, il a été décidé qu'une évaluation par les pairs serait plus rapide et comblerait l'absence d'un essai pratique en situation authentique d'enseignement. Évidemment, il aurait été très intéressant de recueillir les commentaires d'étudiantes et d'étudiants ainsi que d'enseignantes et d'enseignants ayant utilisé l'outil en contexte réel d'apprentissage, mais nous jugeons que cela pourrait faire partie d'une étape subséquente au présent essai.

1. DÉMARCHE D'ÉVALUATION

Afin de faire évaluer l'outil d'autorégulation créé, nous avons choisi deux enseignantes du département des Techniques d'éducation spécialisée du cégep de Victoriaville pour se prêter au jeu. Elles ont été sélectionnées en raison de leurs formations initiales en enseignement en adaptation scolaire et sociale, de leurs expériences professionnelles ainsi que de leur accessibilité et disponibilité au moment de l'évaluation de l'outil. Leur regard sur la production de l'outil semble tout à fait pertinent en raison de leurs profils respectifs. Plus précisément, l'une des

évaluatrices évolue dans le milieu de l'éducation depuis plus de 15 ans et a occupé des fonctions d'enseignante en adaptation scolaire, d'orthopédagogue, de conseillère pédagogique et de chargée de cours à l'université jusqu'en 2012. Depuis, elle enseigne au collégial en Techniques d'éducation spécialisée. De son côté, la deuxième évaluatrice a été enseignante et orthopédagogue en milieu scolaire durant 11 ans et est présentement enseignante au collégial depuis 2014 et également conseillère pédagogique depuis 2018. L'outil leur a d'abord été présenté par courriel, accompagné de questions pour susciter leurs commentaires. Ceux-ci ont ensuite été recueillis par téléphone et par courriel dans un premier temps, puis en personne afin de les valider et d'en discuter ensemble.

2. POINTS FORTS

D'emblée, certains éléments leur apparaissent comme étant positifs, c'est-à-dire qu'ils répondent au but recherché, soit d'outiller le personnel enseignant et les EESH dans leur processus d'autorégulation. L'adéquation du contenu de l'outil avec les principales dimensions de l'autorégulation ainsi que l'utilisation d'un schéma facilitant la compréhension et la visualisation semblent être des aspects particulièrement convaincants pour les évaluatrices consultées.

2.1 Adéquation avec le cadre conceptuel

Après avoir pris connaissance des trois fiches de l'outil ainsi que du guide d'utilisation proposé, les personnes interrogées soulèvent le lien fort et évident entre les différentes composantes de l'autorégulation selon Bégin (2008) et les éléments contenus dans chacune des trois fiches réflexives. Elles y notent l'adéquation entre les questions que l'élève doit se poser et les notions d'auto-observation, de contrôle, de jugement, d'ajustement et d'information telles que

décrites par Bégin (2008) dans son cadre de référence simplifié sur les stratégies d'apprentissage. Le détail de cette adéquation se trouve aux tableaux 3, 4, 5 et 6 du quatrième chapitre de cet essai.

2.2 Schématisation claire du processus

Un autre élément jugé aidant par les évaluatrices est l'utilisation de schémas simples afin de traduire le processus d'autorégulation souhaité. En d'autres mots, elles sont d'accord pour affirmer que les pictogrammes illustrant différentes informations à prendre en considération lors de la réalisation de la tâche peuvent attirer le regard et aider à créer des liens entre les différentes étapes tout au long de la démarche. Les arbres décisionnels représentent également un atout afin de simplifier le processus d'autorégulation et de le visualiser plus facilement. La division de l'outil en trois fiches réflexives distinctes permet également de décortiquer le processus d'autorégulation et celui de réalisation de la tâche, l'un en parallèle avec l'autre. Ces différentes considérations permettent d'alléger la facture visuelle de l'outil et ainsi, évitent de décourager la personne qui l'utilise en la surchargeant de texte à lire.

3. POINTS À AMÉLIORER

Bien que l'outil n'ait pas encore été utilisé en contexte réel et qu'il demeure donc difficile d'en faire une critique appuyée, les deux évaluatrices s'entendent sur des éléments qui gagneraient à être repensés. Selon elles, le manque de convivialité dans le support utilisé se remarque, tout comme le manque de finition de l'outil se traduisant par des aspects négligés ou absents.

3.1 Manque de convivialité

Cet élément est particulièrement frappant pour les deux personnes consultées, chacune ayant rapporté que l'utilisation de l'outil serait peu réaliste s'il devait être utilisé tel quel par la clientèle visée. En effet, le support papier semble être un frein pour motiver les gens à l'utiliser fréquemment. S'il est parfois déjà ardu pour un EESH de s'exprimer par l'écrit en contexte scolaire, le fait de l'obliger à écrire ses idées et sa démarche peut être décourageant et peu motivant. Les difficultés liées à l'organisation souvent vécues par les EESH tendent en effet à décourager l'utilisation de nouveaux documents en format papier qui peuvent être égarés facilement. Il faudrait donc, selon elles, remédier à l'utilisation du papier ou de documents numériques afin d'accroître la convivialité de l'outil ou encore prévoir un accompagnement formel de la personne pour s'assurer qu'elle utilise l'outil de la bonne façon.

3.2 Éléments manquants ou partiels

Si les arbres décisionnels sont vus comme étant bénéfiques à la compréhension, il appert qu'ils sont incomplets. Si l'idée de base est de simplifier les différentes composantes de l'autorégulation, il en résulte qu'en voulant toutes les aborder dans un outil simple, certaines sont négligées. Les arbres décisionnels se limitent à deux options à la fois, alors que pour s'ajuster, l'élève devrait avoir davantage d'options disponibles. Par exemple, au lieu de se référer à ses collègues de classe ou à l'enseignante ou l'enseignant, la personne pourrait utiliser d'autres ressources avant de demander de l'aide à autrui. Une des personnes consultées met également en lumière l'absence d'une liste de vérification, outil fréquemment utilisé en fin de parcours pour développer l'autorégulation.

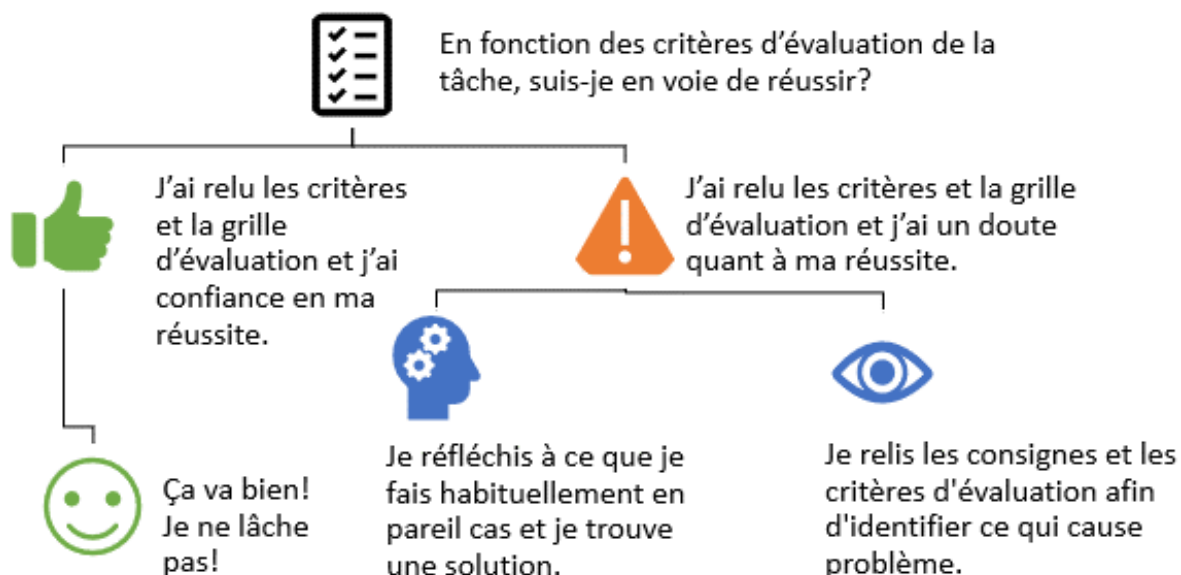
4. SUGGESTIONS DE MODIFICATIONS À APPORTER

Concernant le support utilisé, le manque de convivialité d'un outil papier a été soulevé et des doutes quant au réalisme de son utilisation réelle sont apparus. La suggestion d'en faire une application mobile a émergé avec l'ajout de notifications portant, entre autres, sur les critères d'évaluation qui sont à garder en tête lors de la réalisation de la tâche. Il est également question de l'intégration de l'outil à un autre déjà utilisé (agenda, application mobile d'organisation des tâches) afin d'en simplifier l'emploi.

Au niveau de l'appropriation de l'outil par les EESH, il est suggéré que le personnel des services adaptés accompagne les EESH y étant inscrits pour s'assurer, d'une part, que l'outil est réellement utilisé et, d'autre part, pour maximiser son potentiel en interagissant avec quelqu'un pour bonifier le processus d'autorégulation. Cela suppose donc que l'élève est inscrit aux services adaptés et que le personnel est en mesure de lui offrir cet accompagnement. De plus, il serait possible de faire passer un questionnaire préalable afin que l'étudiante ou l'étudiant prenne lui-même conscience de sa difficulté à se réguler par lui-même. Cela pourrait potentiellement augmenter sa motivation à utiliser l'outil au quotidien.

Pour ce qui est des arbres décisionnels de la deuxième fiche (pendant), nous notons qu'ils pourraient aller plus loin dans la réflexion. Par exemple, dans l'arbre portant sur l'autoévaluation en fonction des critères d'évaluation, lorsque la personne a un doute sur sa réussite, il pourrait lui être suggéré de retourner lire les consignes, les ressources à consulter et les critères d'évaluation de la tâche ou encore de réfléchir à ce qu'elle fait habituellement en pareil cas (figure 5).

Figure 5. Suggestion de modifications au premier arbre décisionnel.



Suivant cette logique, l'arbre décisionnel portant sur l'autoévaluation de la démarche pourrait, en cas de doute sur l'efficacité de celle-ci, comporter une option plus élaborée contenant des idées de démarches différentes ou encore des démarches concluantes préalablement notées à la dernière étape de l'outil (après) lors d'utilisations antérieures.

Enfin, la troisième fiche de l'outil pourrait s'accompagner d'une liste de vérification préremise. Il s'agit d'un moyen connu de s'obliger à réviser l'adéquation entre les consignes, les critères d'évaluation ainsi que la tâche réalisée (Lauzon, 2014). Cette liste pourrait contenir des questions comme : as-tu relu les consignes ? As-tu vérifié la grille d'évaluation ? As-tu respecté les normes de présentation ? Et bien d'autres encore. Cela viendrait étayer davantage l'ultime vérification avant la remise officielle et finale d'une tâche.

CONCLUSION

Comme nous l'avons vu précédemment, il semble que la présence des EESH au collégial n'ait pas fini d'augmenter et de se diversifier. En effet, non seulement le nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap continue de croître chaque année (Bonnelli et al., 2010 ; Cégep de Victoriaville, 2020a), mais les diagnostics présentés varient maintenant davantage entre les troubles d'apprentissage, les troubles du spectre de l'autisme et les troubles de santé mentale et vont ainsi au-delà des troubles moteurs ou sensoriels comme c'était davantage le cas au début des années 2000 (Bonnelli et al., 2010 ; Vagneux et Girard, 2014). De plus, il faut se rappeler qu'on doit traiter ces chiffres avec prudence, puisque ce ne sont pas tous les EESH qui s'inscrivent aux services adaptés des collèges (Alarie et al., 2013). Les effectifs réels sont donc potentiellement plus élevés. Le modèle biomédical qui prévalait au départ, en s'intéressant aux accommodements possibles pour contrer les impacts des difficultés vécues par chaque personne, apparaît difficilement applicable dans ce contexte puisque qu'on ne peut offrir d'accommodements à des EESH qui ne s'identifient pas comme tel. Il apparaît donc opportun de s'inspirer du processus de production du handicap afin de mettre en place des facteurs de protection qui contribuent à réduire les obstacles se dressant devant la personne dans son parcours d'apprentissage (Fougeyrollas, 2010).

Nous identifions l'autorégulation comme étant une stratégie métacognitive à développer chez les étudiantes et étudiants présentant une variété de diagnostics et donc sujets à rencontrer différents obstacles (Bergeron et al., 2014 ; Dubois et Roberge, 2010). Afin d'appliquer cette stratégie auprès du plus grand nombre d'élèves possible, et ainsi réduire considérablement les

obstacles potentiels vécus, il nous importe d'interpeller le corps enseignant pour la promouvoir et en faciliter l'apprentissage. En effet, le personnel enseignant rejoint l'ensemble de la communauté étudiante et entretient un lien privilégié avec celle-ci (Comité Interordres, 2011 ; Fichten et al., 2005). L'idée de concevoir un outil d'aide à l'autorégulation nous permet donc de répondre à la question générale suivante : comment mieux outiller les enseignantes et les enseignants afin de soutenir le développement de l'autorégulation chez les EESH ? En outre, produire un tel outil d'aide pouvant servir à l'ensemble de la communauté enseignante collégiale constitue une piste intéressante, bien qu'ambitieuse.

Après avoir circonscrit l'importance d'utiliser le processus de production du handicap (PPH) de Fougere (2010) pour bien comprendre la notion d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap, telle qu'elle est conçue dans les collèges, nous nous sommes intéressés à la stratégie métacognitive de l'autorégulation qui permet de développer l'autonomie chez les étudiantes et les étudiants (Mayrand, 2016). L'objectif de produire un outil d'aide à l'autorégulation des EESH pouvant servir à l'ensemble de la communauté enseignante collégiale a alors semblé réaliste, bien que relativement complexe à actualiser. Il a cherché à développer l'autorégulation en impliquant le corps enseignant dans l'utilisation de cette stratégie métacognitive afin de réduire les obstacles à l'apprentissage vécus par les EESH qu'ils se soient déclarés aux services adaptés ou non.

Le devis méthodologique retenu, la production de matériel pédagogique (Paillé, 2007), s'est attardé aux choix du chercheur tout au long de l'idéation du produit et de l'adéquation de celui-ci avec la cadre de référence. À ce propos, on peut affirmer que la plupart des éléments présents dans l'outil d'aide à l'autorégulation produit correspondent en tout ou en partie à des

éléments présents dans le cadre de référence. Au niveau du contexte d'utilisation, présenté dans le guide accompagnant l'outil, on remarque qu'un élément majeur pourrait être mieux arrimé au cadre de référence : le format. En effet, le format des fiches réflexives est intéressant et fait partie des exemples donnés par Buysse et al. (2016), mais il semble incomplet si les fiches ne sont pas accompagnées d'un enseignement rigoureux de la stratégie d'autorégulation. L'enseignement explicite de cette stratégie pourrait être un complément pertinent à ajouter formellement à l'outil. Dans la deuxième fiche réflexive, il appert que les arbres décisionnels présentés pourraient être plus concrets dans les solutions suggérées lorsque l'élève se rend compte qu'il doute de l'atteinte des critères d'évaluation ou de l'efficacité de sa démarche en cours de tâche. Plutôt que de demeurer vague et de lui suggérer de se référer à ses collègues ou à son enseignante ou enseignant, il serait opportun de se rapporter davantage aux éléments de la première fiche et aux actions faisant partie de la stratégie d'autorégulation selon Bégin (2008). Enfin, on peut constater que dans l'ensemble, les trois fiches réflexives arrivent à toucher à toutes les composantes de l'autorégulation présentes dans la taxonomie de Bégin (2008). Les commentaires des deux évaluatrices choisies concordent assez bien avec ces observations. En effet, elles relèvent l'adéquation générale des composantes de l'outil avec le cadre conceptuel ainsi que la schématisation assez claire des trois fiches de l'outil. Du côté des éléments à bonifier, notons la convivialité du support de l'outil (papier ou électronique) qui pourrait être transformé en application mobile ou encore certaines composantes de l'outil dont la réflexion ne va pas assez en profondeur selon elles. À cela, il est proposé de présenter des arbres décisionnels un peu plus élaborés ainsi que d'ajouter quelques éléments complémentaires aux fiches réflexives, comme une liste de vérification préremise, par exemple.

Au fur et à mesure de la conception de l'outil, certaines limites apparaissent. D'abord, la difficulté d'outiller efficacement les enseignantes et les enseignants collégiaux à la réalité des EESH et aux stratégies métacognitives demeure un aspect non négligeable. Bien sûr, les formations reçues peuvent permettre au corps enseignant de mieux comprendre et intervenir auprès des EESH. Cependant, comme la connaissance des stratégies d'apprentissage ne constitue pas d'emblée un prérequis pour enseigner au collégial, il apparaît presque impossible de s'assurer que l'ensemble des enseignantes et des enseignants est à l'aise avec ces stratégies et leur enseignement auprès des étudiantes et des étudiants collégiaux. De plus, le temps requis pour développer un outil de qualité peut facilement dépasser le temps habituellement passé à compléter une maîtrise en enseignement collégial tout en enseignant à temps plein. Il s'agit en effet d'un long processus, truffé d'essais et d'erreurs qui, dans notre cas, n'a pas pu s'actualiser à travers la mise en application de l'outil auprès d'une clientèle réelle en milieu collégial. On peut alors déplorer que l'objet de cet essai ne semble pas tout à fait terminé, puisqu'on pourrait facilement imaginer une deuxième phase de test et d'amélioration.

Somme toute, malgré tout le chemin parcouru depuis le début des années 1980 dans le dossier de l'intégration des EESH au collégial, il appert qu'encore beaucoup de chemin reste à faire. En effet, Alarie et al. énonçaient en 2013, parmi leurs recommandations, qu'il fallait encore « repérer les pratiques existantes au Québec et tester leur efficacité de façon formelle » (p.25). C'est donc dans cet esprit que cet essai voit le jour. Dans un contexte où le nombre d'EESH aux études postsecondaires est en perpétuelle croissance (Macé et Rivard, 2013) et où le rôle prépondérant des enseignantes et des enseignants est de plus en plus valorisé (B. La Grenade et Trépanier, 2017), l'exploration de différentes pistes de solutions est plus que pertinente. À ce

propos, les pratiques inclusives et les outils soutenant le développement des fonctions exécutives et des stratégies d'apprentissage apparaissent comme des solutions potentiellement intéressantes afin de bien encadrer cette nouvelle réalité étudiante (Bergeron et al., 2014 ; B. La Grenade et Trépanier, 2017 ; Paré, 2011). Cet essai, bien que modeste, espère contribuer à l'essor de nouveaux outils pensés d'abord pour les EESH, mais conçus pour aider les enseignantes et enseignants collégiaux à accompagner tous leurs étudiants et étudiantes dans leurs apprentissages, quels qu'ils soient. Un souhait serait que d'autres chercheurs puissent, à leur tour, tester l'efficacité réelle de l'outil, comme le recommande Alarie et al. (2013), ou encore qu'ils poussent la réflexion encore plus loin en intégrant des enseignantes et des enseignants ainsi que des EESH dans le processus de création d'une application mobile. L'outil pourrait donc être amélioré et mieux servir la communauté enseignante et étudiante du milieu collégial, mais également tout autre pédagogue confronté à un contexte semblable et soucieux de donner des chances égales à tous et à toutes. Plus encore, la proposition d'une équipe multidisciplinaire et spécialisée afin de mieux outiller les enseignantes et les enseignants dans leurs pratiques envers les EESH à l'aide d'un professeur-ressource (B. La Grenade et Trépanier, 2017) nous apparaît comme étant non seulement innovante, mais méritant beaucoup plus d'attention.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alarie, D., Beaumont, J., Lavallée, C., Le May, S., Macé, A.-L., Raymond, O., Roy, C. et Trifiro, H. (2013). *Intégrer les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap aux études supérieures : mission possible!* Rapport final du projet Interordres, Cégep du Vieux-Montréal, Collège Montmorency, Université de Montréal et Université du Québec à Montréal. Repéré à <https://docs.google.com/file/d/0B2z2oz4ckHW6RldJYW5YcVEwNjQ/edit>
- Anderson, V., Anderson, P., Northam, E., Jacobs, R. et Catroppa, C. (2001). Development of executive functions through late childhood and adolescence in an Australian sample. *Developmental Neuropsychology*, 20(1), 385-406.
- Anderson, V., Northam, E. et Wrennall, J. (2018). *Developmental neuropsychology. A clinical approach* (2e éd.). Londres, Royaume-Uni : Routledge. (Ouvrage original publié en 2002)
- Barile, M., Nguyen, M. N., Havel, A. et Fichten, C. S. (2012). L'accessibilité universelle en pédagogie : des avantages pour toutes et pour tous ! *Pédagogie collégiale*, 25(4), 20–22.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47–67. doi : 10.7202/018989ar
- Bergeron, L., Vienneau, R. et Rousseau, N. (2014). Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves. *Enfance en difficulté*, 3, 47–76. doi : 10.7202/1028012ar

- Best, J. R. et Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641-1660.
- B. La Grenade, C. et Trépanier, N. (2017). Le rôle des professeurs dans l'inclusion des étudiants en situation de handicap au collégial. *Pédagogie collégiale*, 30(2), 4-11.
- Bonnelli, H., Ferland-Raymond, A.-E. et Campeau, S. (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire. Une synthèse des recherches et de la consultation*. Rapport adressé à la Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec, Canada. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec_RapportSyn.pdf
- Buysse, A., Martineau, S. et Legendre, M. F. (2016). *Interventions sur les préférences d'apprentissage pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire lors du passage de cycles ou de secteurs de formation du secondaire*. Rapport adressé au FRQ-SC (2014-AP-179006), Université Laval, Canada.
- Blain, M., Chouinard, L., Coutu, S., Gagnon, C., Matteau, P. et Michaud, J.-P. (2005). *L'évaluation des mesures d'aide à la réussite. 1. Conditions d'efficacité d'une mesure d'aide. 2. Démarche générale d'évaluation d'une mesure d'aide*. Rapport adressé à la Fédération des cégeps, Carrefour de la réussite au collégial. Repéré à

https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/nouveautes/conditions_efficacite.pdf

Cégep de Victoriaville. (2020a). *Population des Services adaptés de l'automne 2008 à l'automne 2020*. Manuscrit inédit. Victoriaville, Canada : Services adaptés du Cégep de Victoriaville.

Cégep de Victoriaville. (2020b). *Pourcentages d'EESH et types de diagnostic par programmes d'études*. Manuscrit inédit. Victoriaville, Canada : Services adaptés du Cégep de Victoriaville.

Centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI). (s.d.a). *Centres collégiaux de soutien à l'intégration. Historique*. Repéré à <https://ccsi.quebec/index.php/historique/>

Centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI). (s.d.b). *Centres collégiaux de soutien à l'intégration. Mandat et mission*. Repéré à <https://ccsi.quebec/index.php/mandat-et-mission/>

Centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI). (s.d.c). *Centres collégiaux de soutien à l'intégration. Services adaptés*. Repéré à <https://ccsi.quebec/index.php/services-adaptes/>

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2018). *Projet Savoir : Continuum du développement des fonctions exécutives de la petite enfance à l'âge adulte (3^e dossier)*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Repéré

à

http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/Fonctions_executives_11oct.pdf

Charte des droits et libertés de la personne, RLRQ, c.12. Repéré à

<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/c-12>

Comité Interordres. (2011). *Stratégies pédagogiques favorisant la réussite des nouvelles populations étudiantes en situation de handicap et moyens susceptibles d'amener les professeurs à exprimer leurs besoins à l'endroit du soutien pédagogique de ces populations*. Revue de littérature du projet Interordres sur l'intégration à l'enseignement supérieur des nouvelles populations étudiantes en situation de handicap. Repéré à <https://docs.google.com/file/d/0B2z2oz4ckHW6Xy12ZUdnQTBNVEU/edit>

Cook, M., Tremblay, F., Murray, N. et Roberge, M.-C. (2009). *Plan d'action pour la valorisation du rôle de l'enseignant dans la persévérance scolaire des jeunes (PAVÉ). Planification stratégique*. Rapport adressé au Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire Saguenay–Lac-Saint-Jean, Canada.

Dubé, F. et Sénécal, M.-N. (2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire : de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. *Pédagogie collégiale*, 23(1), 17-22.

Dubois, M. et Roberge, J. (2010). *Troubles d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au cégep*. Repéré sur le site du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) au https://www.ccdmd.qc.ca/media/tr_app_Troublesapprentissage.pdf

Ducharme, D. et Montminy, K. (2015). *Rapport de suivi. L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. Rapport adressé à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Québec, Canada.

Fédération des cégeps. (2010, 25 octobre). *Augmentation significative du nombre d'étudiants et d'étudiantes du collégial ayant des troubles d'apprentissage ou de santé mentale* [Communiqué]. Repéré à <https://fedcegeps.ca/communiques/2010/10/augmentation-significative-du-nombre-detudiants-et-detudiantes-du-collegial-ayant-des-troubles-dapprentissage-ou-de-sante-mentale/>

Fédération des cégeps. (2012). Mieux servir les jeunes partout. *Perspectives collégiales*, 8(1). Repéré à <https://fedcegeps.ca/autres/2012/10/mieux-servir-les-jeunes-partout/>

Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ). (2018). *Référentiel Les élèves à risque et HDAA*. Québec, Canada : Centrale des syndicats du Québec (CSQ).

Fédération étudiante collégiale du Québec. (2010). *Pour une éthique de l'égalité des chances. Recherche sur les étudiants avec besoins particuliers*. Saint-Laurent, Canada : Fédération étudiante collégiale du Québec.

Fichten, C., Jorgensen, S., Havel, A. et Barile, M. (2006). College students with disabilities : their future and success. Rapport de recherche adressé au FQRSC, Collège Dawson, Canada.

- Fortin, M — F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2006).
- Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : enjeux socio-politiques et contributions québécoises, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4(2), 1-28. doi : 10.4000/pistes.3663
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J. et St-Michel, G. (1998). *Classification québécoise. Processus de production du handicap*. Québec, Canada : RIPPH/SCCIDIH.
- Lafortune, L., et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, F. et Goupil, G. (2010). Trouble déficitaire de l'attention à l'université, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(2), 1-11. Repéré à <http://journals.openedition.org/ripes/416>
- Lauzon, N. (2014, 16 juin). *Je réfléchis à ce que je fais : stratégies pour développer ses compétences métacognitives*. Dans TA @ l'école. Repéré à <https://www.taalecole.ca/reflechir-a-ce-que-je-fais/>

Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale, RLRQ, c. E-20.1. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/E-20.1>

Macé, A.-L. et Landry, F. (2012). *Efficacité des mesures de soutien chez les populations émergentes au niveau postsecondaire : ce que la recherche nous dit !* Rapport adressé au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Université de Montréal et Université du Québec à Montréal, Canada.

Mayrand, J. (2016). *Utilisation des stratégies d'apprentissage par des étudiants universitaires suite à une formation en efficacité cognitive* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Québec, Canada.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. et Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100.

Nguyen, M.N., Fichten, C.S., Barile, M., et Lévesque, J.A. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 20-26.

Office des personnes handicapées du Québec. (1984). *À part... égale. L'intégration des personnes handicapées : un défi pour tous*. Drummondville, Canada : Office des personnes handicapées du Québec. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48494>

Organisation mondiale de la santé. (1988). *Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages. Un manuel de classification des conséquences des maladies* (Institut national de la santé et la recherche médicale, trad.). Paris, France : Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations (CTNERHI). (Ouvrage original publié en 1980 en anglais sous le nom de World Health Organization et sous le titre *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease*). Genève, Suisse.

Pacaud, M. C., et Richard, É. (2014). « *Populations émergentes* » dans le réseau collégial privé : *état de la situation et mesures adaptées offertes*. Rapport adressé au Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP) de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ), Campus Notre-Dame-de-Foy, Canada.

Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.

Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Québec, Canada.

Poissant, H., Poëllhuber, B. et Falardeau, M. (1994). Résolution de problèmes, autorégulation et apprentissage. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(1), 30-44.

- Proulx, J. (1989). *Aide à l'apprentissage : un modèle systémique d'intervention. Tome I*. Rapport de recherche adressé à PAREA, Collège de Trois-Rivières, Canada.
- Ravaud, J.-F. et Fougereyrollas, P. (2005). La convergence progressive des positions franco-québécoises. *Santé, Société et Solidarité*, 2, 13-27. doi : 10.3406/oss.2005.1047.
- Roberge, J. (2016). Comment amener les étudiants à être de meilleurs apprenants ? Le questionnaire d'attribution causale comme outil favorisant la maturation de l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 29(3), 19-24.
- Rousseau, N., Point, M. et Vienneau, R. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Rapport adressé au FRQ-SC (2014 — AP-179083), Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.
- Roussel, C. (2019). Autoévaluation et autorégulation : deux habiletés favorables aux apprentissages en profondeur. *Le Tableau*, 8(1).
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). Saint-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Sauvé, L., Racette, N., Bégin, S. et Mendoza, G. A. A. (2016). Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage

ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser ? *Éducation et francophonie*, 44(1), 73–95.

St-Onge, M., Tremblay, J. et Garneau, D. (2010). *L'offre de services pour les étudiantes et étudiants des cégeps ayant un problème de santé mentale ou un trouble mental*. Rapport adressé à la Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec, Canada. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/OffreServEtudCegepsSanteMentale_RapportSynt.pdf

St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38.

Vagneux, S., et Girard, M. (2014). *Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université : état de situation et pistes d'action*. Rapport de recherche adressé à la Commission de l'enseignement et de la recherche, Université du Québec, Groupe de travail sur les étudiants en situation de handicap émergents.

Winance, M. (2016). Handicap et normalisation. Analyse des transformations du rapport à la norme dans les institutions et les interactions. *Politix*, 17(66), 201–227.

ANNEXE A. OUTIL D'AIDE À L'AUTORÉGULATION

AVANT

À REMPLIR PAR OU AVEC L'ENSEIGNANT.E



TITRE DE LA TÂCHE :



OBJECTIF D'APPRENTISSAGE :



CRITÈRES D'ÉVALUATION :



RESSOURCES À CONSULTER :



TEMPS IMPARTI :

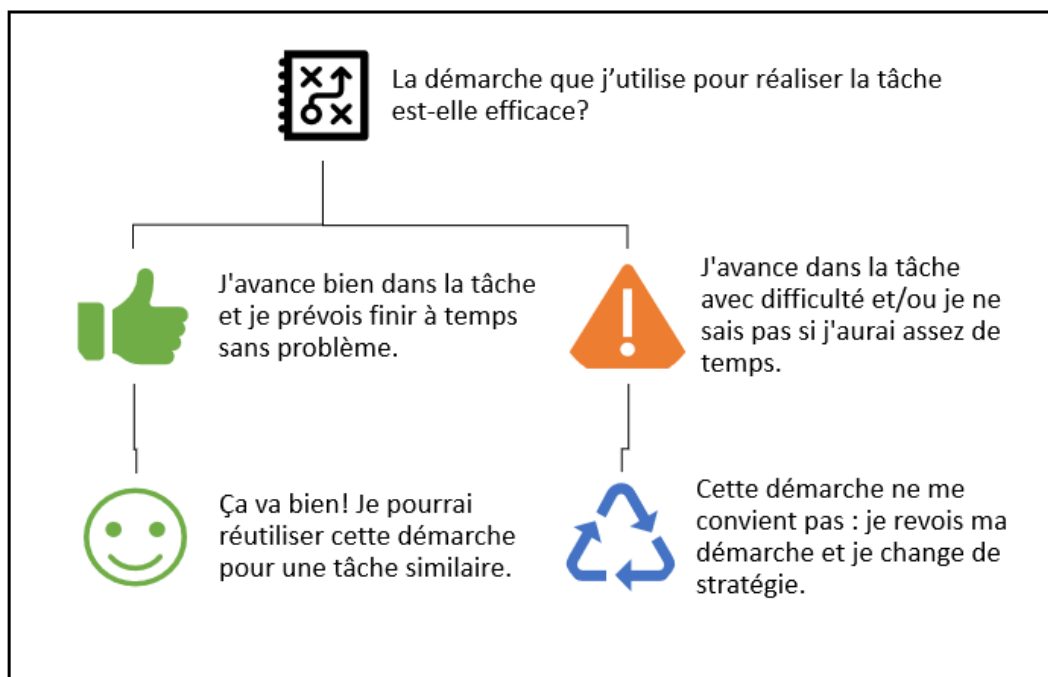
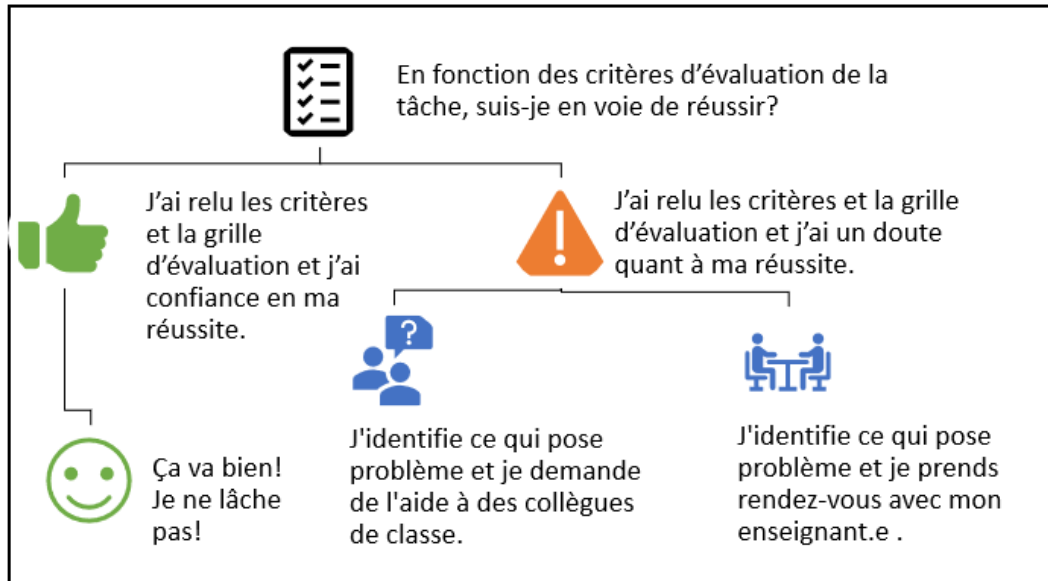


QUELLE EST MA DÉMARCHÉ À SUIVRE POUR CETTE TÂCHE?

PENDANT



Deux questions à se poser :



APRÈS

À REMPLIR PAR L'ÉTUDIANT.E



En fonction des critères d'évaluation, la tâche me semble-t-elle réussie?

Oui ☐

Non ☐ Si non, je peux réviser mon travail pour tenter de l'améliorer avant la remise



En fonction de l'objectif d'apprentissage, qu'est-ce que j'ai appris en réalisant cette tâche?



Ma façon de réaliser la tâche a-t-elle été efficace?



Si oui, j'écris ma démarche afin de la réutiliser :



Si non, j'écris comment j'aurais pu être plus efficace :

ANNEXE B. GUIDE D'UTILISATION DE L'OUTIL

Guide d'utilisation

Présentation de l'outil

L'outil se présente sous la forme de trois fiches réflexives, à l'intention de l'élève, mais utilisables en concertation avec l'enseignant.e. Dans sa version finale, l'outil est disponible en version papier et électronique. Il se veut flexible et adapté à divers types de tâches émanant de n'importe quelle discipline (rapport de laboratoire, dissertation, travaux d'équipe, etc.). L'objectif est d'accompagner l'élève dans son processus d'autorégulation, c'est-à-dire dans sa capacité à s'observer, s'évaluer et s'ajuster en cours de tâche. Plus l'outil est utilisé souvent, plus il permet à l'élève de prendre conscience de ses mécanismes d'apprentissage. L'outil souhaite donc permettre à l'élève d'améliorer son efficacité et son autonomie dans l'apprentissage et la réalisation des tâches demandées. Dans les cas d'élèves qui « bloquent » en cours de tâche ou qui ont de la difficulté à s'organiser et à faire des choix dans leur démarche de travail en raison d'une difficulté à se voir aller, cet outil vient en aide à l'intériorisation des mécanismes de l'apprentissage et donc de l'autorégulation chez l'élève.

Comment l'utiliser ?

La première fiche doit être remplie avant le début d'une tâche. La première partie peut être préalablement remplie par l'enseignant.e qui la remet ensuite à ses élèves ou par l'élève lui-même lors de l'explication de la tâche par l'enseignant.e. Les informations à consigner sont identifiées

par des pictogrammes qui reviennent dans les deux autres fiches. Parmi ces informations, l'objectif d'apprentissage doit être déterminé par l'enseignant.e, mais également expliqué aux étudiant.es. Ces derniers doivent comprendre le lien entre l'objectif d'apprentissage et la tâche demandée. Le même raisonnement s'applique aux critères d'évaluation qui doivent non seulement être fournis, mais vulgarisés à l'aide d'exemples concrets lors du lancement de la tâche. Les ressources à consulter sont consignées sur la fiche, mais doivent être connues et accessibles aux élèves. Le temps prévu pour compléter la tâche doit aussi apparaître afin d'aider l'étudiant.e à mieux planifier son temps. Finalement, l'espace prévu pour la démarche à utiliser doit être rempli par l'élève, à partir des informations données par l'enseignant.e et de l'expérience acquise par l'élève dans des tâches semblables.

La deuxième fiche doit être consultée en cours de tâche, autant de fois que l'élève le juge nécessaire. Les arbres décisionnels l'aident à prendre conscience de son cheminement et à réfléchir s'il doit apporter des correctifs à sa démarche pendant qu'il le peut encore. Cette réflexion permet de se recentrer sur les critères d'évaluation ainsi que l'efficacité de la démarche utilisée jusqu'à maintenant. Elle peut être utilisée formellement en classe lors d'un temps réservé pour réaliser la tâche ou encore lors d'un rendez-vous d'encadrement avec l'enseignant.e. Dans ce contexte, elle peut servir de base à la discussion entre l'élève et l'enseignant.e. Au besoin, l'élève doit pouvoir se référer à ses pairs ou à son enseignant.e afin de modifier sa démarche si celle-ci s'avère incorrecte ou inefficace. Dans les premières utilisations, il est normal que l'élève ait besoin de davantage de rétroaction de la part de ses pairs ou de son enseignant.e jusqu'à ce qu'il développe une certaine autonomie. C'est ce processus qui lui permet de développer son autorégulation à long terme.

La troisième fiche doit être remplie après avoir réalisé la tâche, avant sa remise à l'enseignant.e. C'est l'occasion de faire un retour sur le processus de réalisation de la tâche et d'identifier ce qui a été facilitant ou non. Pour l'enseignant.e, elle peut constituer un outil de rétroaction intéressant avec l'élève.

ANNEXE C. QUESTIONS POSÉES AUX ÉVALUATRICES DE L'OUTIL

- L'outil est-il réalistement utilisable par les profs et les élèves ?
- Y a-t-il des éléments importants qui semblent manquer ?
- Avez-vous des suggestions d'améliorations sur le fond ou la forme (ergonomie, design) ?
- Quelles sont les forces et les limites de l'outil à votre avis ?
- Peut-il raisonnablement répondre à un besoin réel chez les EESH ?
- Est-il cohérent avec la théorie sur l'autorégulation ?